



# Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen

**Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung  
im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums  
an der Universität Bielefeld**

Jan Christoph Störtländer<sup>1</sup>, Wiebke Fiedler-Ebke<sup>1</sup>,  
Eiko Jürgens<sup>1</sup>, Lilli Kindsvater<sup>1</sup>, Denise Klenner<sup>1</sup>,  
Catania Pieper<sup>1,\*</sup> & Nicole Valdorf<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld, Bi<sup>professional</sup>

\* Kontakt: Catania Pieper, Universitätsstraße 25 (X B3-219), 33615 Bielefeld  
Catania.Pieper@uni-bielefeld.de

**Zusammenfassung:** Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld (Bi<sup>professional</sup>) bündelt das Cluster „Kritisch-reflexive Praxisorientierung“ unterschiedliche Angebote von schulpraktischen Studien sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase. Ziel der kontinuierlichen Verknüpfung von schulischer und wissenschaftlicher Praxis in den einzelnen Maßnahmen ist es, über eine kontinuierliche Reflexion dieser Verknüpfung pädagogische Professionalität anzubahnen und Professionalisierung zu fördern. Hierbei werden neben den verschiedenen Praktikumsangeboten auch unterschiedliche Reflexionsangebote und -verfahren eröffnet (z.B. systemisch-lösungsorientiert, strukturtheoretisch und psychanalytisch-supervisorisch), wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Das Cluster und die einzelnen Maßnahmen werden im folgenden Beitrag detailliert vorgestellt (Praxisphase; Studienphase; Merkmale; Zielgruppe; Dauer; Professionalisierungsverständnis; Reflexionsanlass und Reflexionsformate) und kritisch-systematisierend in den Gesamtdiskurs zu Praxisphasen in der Lehrer\_innenbildung sowie zur Rolle der Reflexion in der Lehrer\_innenbildung eingeordnet. Folgend ist es möglich, auch auf der Grundlage erster Evaluationsergebnisse und Befunde, zentrale Merkmale und Besonderheiten des spiralcurricular aufgesetzten Angebotes des Clusters zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung auszuweisen sowie eine Reihe von „Sollbruchstellen“ zu markieren, die notwendigerweise aus institutionell „verordneter“ Reflexion hervorgehen. Hieraus lässt sich zudem eine Reihe von Entwicklungsperspektiven und Forschungsdesideraten ableiten, die abschließend zur Diskussion gestellt werden.

**Schlagwörter:** universitäre Lehrer\_innenbildung, schulische Praxisphasen, Professionalisierung von Lehramtsstudierenden



## 1 Einleitung

Betrachtet man die Tendenzen in der universitären Lehrer\_innenbildung der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahrzehnten, so lassen sich einerseits bildungspolitisch gesetzte und gesteuerte Schwerpunkte erkennen, die aufeinander folgen und bedingt miteinander verknüpft sind, so zum Beispiel die Kompetenzorientierung und die Einführung von Bildungsstandards nach dem sogenannten PISA-Schock (vgl. kritisch bilanzierend Goldmann, 2016), Bestrebungen zu einem inklusiven Schulsystem, die im Zuge der Zuwanderung in die Bundesrepublik und unter der Annahme eines weiten Inklusionsverständnisses neue Dringlichkeit erlangen (vgl. aktuell in Hinblick auf Flucht Heinrich & Störtländer, 2018, systematisierend Boger, 2019), oder auch die sogenannte Digitalisierung der Bildung und der Arbeitswelt (vgl. programmatisch-explorativ Ladel, Knopf & Weinberger, 2018).

Andererseits halten sich andere Forderungen an die Professionalität und Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte erstaunlich beständig im Diskurs; ja, sie erklingen sogar derart persistent, dass sich vermuten lässt, es handele sich bei ihnen um „Plastikwörter“ (Pörksen, 2011) der Pädagogik, also Begriffe, die in aller Munde kursieren, deren allseitige Verwendung aber womöglich mitunter zu einer gewissen Diffusion darüber führt, wovon eigentlich die Sprache ist. Praxisorientierung und Reflexion bzw. Reflexivität sind zwei von ihnen.

So konstatiert Terhart (2013, S. 5) treffend, dass der „Ruf nach ‚mehr Praxis‘ [...] als eines der stabilsten Elemente im älteren wie neueren Reformdiskurs“ angesehen werden kann, was zuvor bereits durch den sogenannten Quedlinburger Beschluss der KMK (2005) bildungspolitisch grundgelegt worden ist. Doch es erscheint fraglich, ob die hier suggerierte Variante des Matthäus-Prinzips so zweifelsfrei zur Geltung kommt, also ob eine angehende Lehrkraft, die gerade in der universitären Ausbildung viel Praxiserfahrung gemacht hat, auch in der späteren schulischen Praxis davon profitiert. In der Tat prägt Hascher (2011) in diesem Zusammenhang den Begriff des „Mythos Praktikum“, und auch zahlreiche Befunde der gegenwärtig expandierenden Beforschung schulischer Praxisphasen (vgl. exemplarisch Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011; Hascher, 2012; Weyland, 2012; Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Gröschner et al., 2015; Košinár, Leineweber & Schmid, 2016; Fraefel & Seel, 2017) kommen disziplin-, paradigma- und schulformübergreifend zu dem Ergebnis, dass weniger die Quantität schulischer Praxisphasen ausschlaggebend ist als vielmehr die Qualität der jeweiligen Angebote an Praxisphasen, deren Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. Ebenso weisen kritische Befunde darauf hin, dass bestimmte (universitäre) Formate der Reflexion selbst erlebter oder fremder Praxis „Verallgemeinerungs- bzw. Normalisierungsbestrebung[en]“ (Kunze, 2017, S. 223) wiederaufrufen, die ein grundsätzliches Strukturphänomen akademischer Lehrer\_innenbildung markieren. Professionalisierung gelingt dann nicht oder nur sehr bedingt, was zum Problem wird, wenn man wie im Absatz hierüber dargelegt, Professionalisierung und Reflexion als Ziel der Lehrer\_innenbildung festsetzt.

Älter noch als der oben zitierte „Ruf nach mehr Praxis“ und dennoch stetig aktuell, nicht zuletzt angesichts der eben zitierten Befundlage, scheint eine spezifische Weise des professionellen Zugangs zur Praxis erstrebenswert zu sein, die unter dem Begriff der Reflexion (als Vorgang) bzw. der Reflexivität (als Haltung) heterogen diskutiert wird. Man muss nun nicht in die Antike zurückkehren und Platons (1989) Erkenntnisideologie folgen, der das „nicht untersuchte Leben“ (*ἀνεξέταστος βίος*/anexetastos bios) für schlichtweg menschenunwürdig hielt, sondern kann sich z.B. dem Diskurs anschließen, wie ihn für den amerikanischen Pragmatismus John Dewey (1997, 2012) eröffnet und Donald Schön (1983) mit dem „reflective practitioner“ aktualisiert hat, der mittlerweile zu einer Standardfigur in der Auseinandersetzung mit der Professionalisierung in schulischen Praxisphasen und der schulischen Praxis als solcher geworden ist (vgl. auch Roters, 2011; Wyss, 2013; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; vgl. kritisch Leonhard &

Abels, 2017). Reflexion und Reflexivität scheint dabei ein Vorgang zu sein, der sich nicht unmittelbar beobachten und somit gar nicht oder nur schwer messen lässt (Leonhard & Rihm, 2011) und von dem auch nicht ohne weiteres eindeutig gesagt werden kann, worin sein Gegenstand besteht (Häcker, 2017). Dies erlangt besondere Bedeutung, wenn man die Vielfalt der Reflexionsformate und -angebote betrachtet, wie sie im Cluster aufgelegt wurden und die nur einen Ausschnitt aus der gesamten Bandbreite reflexiver Praxisorientierung am Standort bieten.

Leonhard und Rihm (2011, S. 243f.) entwickeln diesbezüglich eine generische „Arbeitsdefinition“:

„[Reflexion] bezieht sich auf Situationen des Lehrerberufs, setzt eine bewusste und aktive Distanzierung von der jeweiligen Situation voraus (vgl. Combe & Kolbe, 2004, S. 835; Häcker & Rihm, 2005, S. 361), beinhaltet den Blick auf die eigene Person, mit der Perspektive der Rekonstruktion einer vergangenen (reflection-on-action) und/oder der Antizipation einer zukünftigen Situation (reflection-for-action) unter Hinzunahme der dazugehörigen verfügbaren Bestände theoretischen Wissens, die die ‚Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen‘ (vgl. Groeben, Scheele et al. 1988, S. 19). Reflexion muss, um forschend erfasst werden zu können, artikuliert werden. ‚Reflexivität‘ [als Haltung ist] so verstanden, eine ‚Schlüsselkompetenz von Professionalität‘ (Combe & Kolbe 2004, S. 835)“.

Wir haben uns auf diese sehr umfassende Beschreibung von Reflexion bzw. Reflexivität verständigt, weil am Standort Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung unterschiedliche Forschungs- und Entwicklungsprogramme mit wissenschaftlichen Maßnahmen bzw. Angeboten<sup>1</sup> initiiert bzw. neu ausgerichtet worden sind, die eine große Vielfalt an Professionalisierungs- und Reflexionsanlässen anbieten, die nicht unter ein Paradigma zu subsumieren sind.<sup>2</sup> Hierbei wurden bereits in der Konzeption der Angebote wissenschaftstheoretisch heterogene Zugänge zu Reflexion berücksichtigt, um dem Leitgedanken einer multiparadigmatischen Lehrer\_innenbildung (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019) gerecht zu werden und den Studierenden unterschiedliche Erfahrungen reflexiver Tätigkeit zu eröffnen. Im Folgenden sollen fünf dieser Maßnahmen zunächst systematisch vorgestellt (Kap. 2) und sodann synoptisch zusammengefasst (Kap. 3) werden, um schließlich im Ausblick in Hinblick auf Nutzung und Wirksamkeit sowie Dissemination und Transfer erste Erkenntnisse und Desiderate für die weitere Forschung und Entwicklung auszuweisen (Kap. 4).

## 2 Angebote/wissenschaftliche Maßnahmen

Bei den eben genannten Maßnahmen handelt es sich zum einen um ein peer-basiertes Begleitungs- und Reflexionsformat im ersten Eignungs- und Orientierungspraktikum (BI:Train, Kap. 2.1); es folgen drei in dem Berufsfeldpraktikum angesiedelte Schüler\_innenhilfeprojekte, die zum Teil auf einer langen Tradition aufbauen (Schule für alle, Kap. 2.2, und Tabula, Kap. 2.3) und die zum Teil neu entwickelt worden sind, um auf aktuelle (schulische) Anforderungen an gesamtgesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren (Tor 6, Jugendliche mit Fluchterfahrung, Kap. 2.4). Schließlich folgt ein ebenfalls neu aufgelegtes Reflexionsformat zur Vorbereitung des Lehrer\_innenhandelns im Praxissemester (mit dem Schwerpunkt der Lehrer\_innengesundheit, Kap. 2.5). Die Projekte werden besprochen, indem jeweils zunächst ihre Rahmenbedingungen skizziert und das

<sup>1</sup> Im Folgenden werden die Begriffe „Maßnahme“ und „Angebot“ synonym benutzt. Der Begriff „Maßnahme“ wird haus- und projektintern zur Bezeichnung des Forschungs- und Entwicklungsprojektes benutzt und beinhaltet alles vom konkreten Seminar bis hin zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Der Begriff „Angebot“ hat sich in der Kommunikation mit den Studierenden etabliert.

<sup>2</sup> Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben Bi<sup>professional</sup> wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\_innen.

zugrundeliegende Professionalisierungsverständnis offengelegt werden, bevor dezidiert auf die entwickelten Reflexionsformate und Reflexionsanlässe eingegangen wird. Es folgen eine Darstellung der wissenschaftlichen Begleitforschung und der Ausblick auf erste Erfahrungen und Befunde, so wie sie sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt darstellen.

## 2.1 Theoriegeleitete und an der eigenen Biografie orientierte Reflexion pädagogischer Praxis im Rahmen der „Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion“

### 2.1.1 Rahmenbedingungen

Im Zuge der Neuausrichtung der ersten universitären Praxisstudie in Nordrhein-Westfalen, des Eignungs- und Orientierungspraktikums<sup>3</sup>, sollen die eignungsreflexiven Elemente zu Studienbeginn intensiviert werden. Die Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion (OPSE) ist neben der Einführungsvorlesung und dem Einführungsseminar mit Tutorium Element des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls und wird regulär im ersten Studienjahr durchgeführt. Sie gliedert sich in eine Praxisphase in Form eines fünfwöchigen Blockpraktikums in der vorlesungsfreien Zeit (Februar/März oder August/September) und in ein diese Praxisphase rahmendes Begleitseminar, welches von Lehrbeauftragten geleitet wird. Die studentischen Tutor\_innen unterstützen die Verzahnung von fachlich orientierten mit praxisorientierten Teilen des Moduls, indem sie die Portfolioarbeit der Studierenden kontinuierlich sowohl im Einführungsseminar als auch während der Praxisstudie begleiten und unterstützen.

In der Maßnahme „Theoriegeleitete und an der eigenen Biografie orientierte Reflexion pädagogischer Praxis im Rahmen der ‚Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion‘“ werden Anlässe zur Eignungs- und Praxisreflexion im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul konzipiert und erprobt. Diese Reflexionsanlässe sind insbesondere in den Elementen Portfolioarbeit, Beobachtungstraining und Peer-Beratung verankert. Ziel ist es, Lerngelegenheiten zu schaffen, die den Studierenden auf dem Hintergrund der individuellen Berufswahl(motive) eine kritisch-reflexive und theoriegeleitete Analyse schulischer Praxis ermöglichen.

### 2.1.2 Professionalisierungsverständnis

Mit der Entscheidung für ein Lehramtsstudium legen sich Studierende in der Regel auf eine bestimmte Berufstätigkeit fest. Daher ist es von Bedeutung, bereits frühzeitig entsprechende Kenntnisse und ein wirklichkeitsnahes Bild hinsichtlich der späteren Tätigkeit als Lehrer\_in zu entwickeln. Die Erwartungen an (zukünftige) Lehrer\_innen lassen sich im Zuge einer bildungspolitischen Outputorientierung gut identifizieren – beispielsweise werden sie in den von der Kultusministerkonferenz formulierten Standards für die Lehrerbildung abgebildet. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die relevanten Kompetenzen weitgehend erlernbar sind, denn „Kompetenzen sind nicht etwas Statisches, sondern dynamisch und einer ständigen Veränderung ausgesetzt“ (Hascher & Thonhauser, 2004, S. 5). Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten ist es jedoch bedeutend, Studienanfänger\_innen frühzeitig und kontinuierlich im Aufbau eines reflektierten Berufsbildes zu unterstützen. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse wie beispielsweise die Ausweitung inklusiven Unterrichts an Regelschulen – auch im Hinblick auf die Inklusion von Schüler\_innen mit Fluchterfahrung – müssen nicht nur auf institutioneller und inhaltlicher Ebene umgesetzt werden, sondern auch in den Denk- und Handlungsmustern der beteiligten Akteure angeregt werden. Als notwendig für den

---

<sup>3</sup> Im Weiteren wird der an der Universität Bielefeld etablierte Begriff „Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion“ verwendet, der zum einen durch den Begriff „Praxisstudie“ die wissenschaftliche Begleitung der Praxisphase betont und zum anderen durch den Begriff der „Eignungsreflexion“ den eigenverantwortlichen Umgang mit der Eignungsfrage von Seiten der Studierenden betont.

Lehrer\_innenberuf wird ein kontinuierliches Regulativ in Form von Selbst- und Fremdwahrnehmungen erachtet. Eine Reflexion der subjektiven Theorien, der zukünftigen Berufsrolle und der praktischen Tätigkeit ist demnach wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung angehender Lehrer\_innen. Dabei wird insbesondere der biografischen Selbstreflexion eine entscheidende Rolle zugewiesen, „denn sie dient der Bewusstwerdung von vergangenen Erfahrungen und daraus resultierenden subjektiven Deutungen und Konstruktionen von Zusammenhängen und Erklärungsmustern“ (Rohr, Hummelsheim, Kricke & Amrhein, 2013, S. 7). Aus diesem Verständnis heraus lässt sich die Teilmaßnahme insbesondere dem berufsbiografischen und dem kompetenztheoretischen Professionsansatz zuordnen.

### 2.1.3 Reflexionsformat und Reflexionsanlässe

Die Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion (OPSE) soll eine erste Orientierung hinsichtlich Berufsanforderungen und Schulrealität aus der Perspektive der Lehrperson sowie eine Reflexion der Berufswahl mit Bezug zum Entwicklungsstand der individuellen Kompetenzen ermöglichen. Im Idealfall sind Praxisstudien zudem geeignet, Impulse und Fragestellungen für die weitere Ausbildung zu liefern. In einer universitären Arbeitsgruppe bestehend aus Vertreter\_innen der Fakultät für Erziehungswissenschaft und der Bielefelder School of Education (BiSEd) wurden bereits Konzepte für ein portfoliogestütztes schulisches Reflexionsgespräch während der OPSE und für eine Sitzung zum Thema Eignungsdiagnostik für die Einführungsvorlesung entwickelt. Ergänzend dazu werden in dieser Maßnahme Anlässe zur Eignungsreflexion und zur Theorie-Praxis-Reflexion im Einführungsseminar und während der Praxisstudie erprobt. Die Erprobung findet im Rahmen *eines* Einführungsseminars mit Tutorium und in den zugeordneten Begleitseminaren statt.

Die vielseitigen, sich auf Irritationen, Problemstellungen und fremde sowie eigene Fälle beziehenden Reflexionsanlässe im bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul zielen auf eine „Stabilisierung von konstruktiven beruflichen Einstellungen und auch Korrektur ungünstiger Verhaltensweisen sowie von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle“ (Rotering-Steinberg, 1992, S. 428). Die Reflexionsanlässe sind insbesondere in den Elementen *Portfolioarbeit*, *Beobachtungstraining* und *Peer-Beratung* verankert.

Die Einführung in die Arbeit mit dem Bielefelder Portfolio Praxisstudien, die kontinuierliche Nutzung desselbigen und die dialogorientierte Bezugnahme darauf (z.B. seitens der Lehrenden, der Tutor\_innen, der schulischen Mentor\_innen und der Peers) sollen ermöglichen, dass die Lehramtsstudierenden das Portfolio als ein nachhaltiges Studienelement kennenlernen und wertschätzen. Die Portfolioarbeit berührt dabei insbesondere die Aspekte Selbststudium, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion und trägt idealerweise dazu bei, diese zu intensivieren und für sich und andere transparent zu machen (vgl. Bolle, 2012, passim). Die *portfoliogestützten Reflexionsanlässe* im bildungswissenschaftlichen Einführungsseminar und im begleitenden Tutorium beziehen sich vor allem auf eine Reflexion der eigenen Bildungsbiografie, der Berufswahl(motive) und der individuellen Vorannahmen und Einstellungen bezogen auf den Lehrer\_innenberuf. Im Themenbereich der schulischen Leistungsbeurteilung reflektieren die Studierenden beispielsweise Situationen aus ihrer eigenen Schulzeit, in denen sie sich fair respektive ungerecht bewertet gefühlt haben, und setzen dies anhand der empirischen Befundlage zu potenziellen Einflussfaktoren auf die Leistungsbeurteilung in Beziehung.

Im schulpraktischen Teil des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls rückt verstärkt die (theoriegeleitete) Praxisreflexion in den Fokus. Unter Praxisreflexion wird die Fertigkeit verstanden, „sich beobachtend und reflektierend auf die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit sowie auf sein eigenes Tun zu beziehen“ (Egloff, 2011, S. 211). Praxisreflexionswissen kann nicht *vermittelt* werden; dies muss von den Studierenden selbst aktiv geleistet und weiterentwickelt werden. Ein notwendiges Fundament für die

Praxisreflexion ist die adäquate Wahrnehmung von eigener sowie fremder Praxis, weswegen im Arbeitsbereich BI:Train<sup>4</sup> der BiSEd das *Beobachtungstraining* entwickelt wurde. Dieses wird von den Mitarbeiter\_innen des Arbeitsbereiches in allen bildungswissenschaftlichen Einführungsseminaren im Rahmen von zwei Veranstaltungssitzungen durchgeführt. Auf der Grundlage von videografierten Unterrichtssituationen<sup>5</sup> üben die Studierenden das systematische Beobachten und theoriegeleitete Analysieren und Reflektieren pädagogischer Interaktionen ein. Im Kontext der wissenschaftlichen Maßnahme wird das Beobachtungstraining weiterentwickelt und derzeit als „inverted classroom“ mit einer onlinegestützten Selbstlernphase und einer Präsenzsitzung erprobt.

Neben den reflexiven Schreibübungen im Rahmen der Portfolioarbeit findet während der Praxisstudie in den Tutoriumssitzungen eine Kollegiale Beratung für Lehramtsstudierende statt. Mit der *Peer-Beratung* wird nicht nur ein weiterer Reflexionsanlass im Einführungsmodul erprobt, sondern die Studierenden lernen damit auch ein kooperatives Beratungsformat kennen, welches sie im weiteren Verlauf ihrer Ausbildung und im zukünftigen Beruf anwenden können. Bei der Peer-Beratung handelt es sich um ein fallbasiertes Lehr-Lern-Konzept für Studierende in Anlehnung an die Beratungsmethode der Kollegialen Beratung nach Tietze (2007). Der Beratungsansatz zur Reflexion pädagogischer Praxis ist inhaltlich und konzeptionell mit den Beratungsformen Supervision und Coaching verwandt, grenzt sich jedoch insbesondere dadurch ab, dass keine externe, leitende Person als professionell Beratende\_r eingesetzt wird. Vielmehr geht die Kollegiale Beratung respektive Peer-Beratung davon aus, dass Menschen aus einem gemeinsamen Tätigkeitsfeld sich gegenseitig kompetent beraten können. Die Rolle der beratenden Reflexionspartner\_innen wird demnach von den Studierenden selbst eingenommen. Dabei werden sie von der Dozentin des Einführungsseminars und der Tutorin moderierend durch die Ablaufphasen geführt. Die Konzeption stützt sich auf Elemente aus systemischen und lösungsorientierten Beratungsansätzen. In der Peer-Beratung werden die eigenen Fälle der Teilnehmenden aus der pädagogischen Praxis im Hinblick auf eine persönlich bedeutsame Schlüsselfrage beraten. Damit wird „eine authentische Situation aus dem realen Schulalltag zum Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses“ (Blömeke, 2002, S. 257). Das fallbasierte Lernen in der Peer-Beratung grenzt sich dabei von den zwei Traditionslinien in der deutschen Lehrerbildung ab. So geht es weder um eine Illustration und Vermittlung „richtiger“ Handlungsoptionen (Rezepte) noch um eine Tiefenanalyse von Fallbeschreibungen im Sinne der objektiven Hermeneutik nach Oevermann (vgl. Hopperdietzel & Eberle, 2008, S. 31). In der Peer-Beratung bringen die Teilnehmenden im Rahmen einer (vorbereiteten) Spontanerzählung einen eigenen Fall aus der pädagogischen Praxis ein und formulieren ein Beratungsanliegen an die Gruppe. Die Fälle der Studierenden knüpfen oftmals an die Themengebiete „Klassenführung“ und „Lernunterstützung“ an. Beispielsweise fragen sich die Studierenden auf der Grundlage ihrer Beobachtungen, wie sie selbst angemessen mit Unterrichtsstörungen umgehen oder wie sie auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler\_innen Rücksicht nehmen können. Im Verlauf von sieben Phasen werden in den Fallbesprechungen theoretische Bezugspunkte des beschriebenen Falls identifiziert und Perspektiven bzw. Handlungsoptionen im Hinblick auf die Schlüsselfrage der fallgebenden Person entwickelt. Da sich die Studierenden dabei zunächst vor allem auf ihre subjektiven Theorien stützen, findet im Anschluss eine theoriegeleitete Reflexion der entwickelten Handlungsoptionen auf Basis wissenschaftlicher Literatur statt.

---

<sup>4</sup> BI:Train steht für „Beratung – Information – Training. Angebote zur persönlichen Kompetenzentwicklung für angehende Lehrerinnen und Lehrer“.

<sup>5</sup> In dem Beobachtungstraining werden die Unterrichtsvideos des Videoportals ProVision der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster genutzt: <https://www.uni-muenster.de/ProVision/>.

#### 2.1.4 Wissenschaftliche Begleitung

Der Fokus bei der wissenschaftlichen Begleitung wird auf Einzelinterviews gelegt. Im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews werden Studierende im dritten oder vierten Semester ihres Bachelorstudiums rückblickend zu ihrer subjektiven Perspektive auf das bildungswissenschaftliche Einführungsmodul befragt. Das Interview geht auf folgende Aspekte ein:

- bedeutsame Erfahrungen im Studium (einschließlich Praxisstudie),
- Stellenwert und Nutzung von Reflexionsanlässen und -instrumenten (z.B. Portfolio),
- Strategien des Reflektierens (alleine, mit Peers, mit Lehrenden, schriftlich, im Dialog, ...),
- Relevanz der Bildungswissenschaften.

Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung fließen in die Weiterentwicklung des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls ein. Die entwickelten hochschuldidaktischen Materialien und Konzeptionen der Lehrveranstaltungen werden über das Online-Portal PortaBLE zur Verfügung gestellt und können so auch in anderen Lehrveranstaltungen des Moduls genutzt werden.

#### 2.1.5 Ausblick und erste Erfahrungen

Insgesamt ist eine eher geringe Teilnahmebereitschaft an den Lehrveranstaltungen des bildungswissenschaftlichen Einführungsmoduls zu verzeichnen. Dies betrifft sowohl die wöchentlichen Lehrveranstaltungen im Semesterverlauf als auch die Begleitveranstaltungen während der Praxisstudie. Dies ist nicht allzu verwunderlich, denn Studien zeigen, dass Studierende den handlungspraktischen Elementen ihrer Ausbildung in der Regel einen höheren Stellenwert gegenüber einer theoriegeleiteten Analyse und Reflexion zuweisen (vgl. z.B. Moser & Hascher, 2000). Mayr (2006) konnte aufzeigen, dass Theorie und Übung im Gegensatz zur Praxis deutlich weniger zum Kompetenzerleben bei Studierenden beitragen. Diese Bedingungen erschweren eine Verknüpfung von Theorie und Praxis. Andererseits zeigen Befunde auf, dass eine solche Verknüpfung auf Seiten der Studierenden gelingen kann, wenn Praxisphasen eine enge Verzahnung mit Lehrveranstaltungen aufweisen (vgl. z.B. Czerwenka & Nölle, 2000; Kerfin & Pantaleeva, 2008; Racherbäumer & Liegmann, 2012).

Auf Grundlage dieser ersten Erfahrungen aus Dozierendenperspektive und der Daten aus den Einzelinterviews wird derzeit überlegt, wie sich die Angebote derart weiterentwickeln lassen, dass sich eine höhere Passung zu den Bedarfen der Studierenden erzielen lässt. Beispielsweise ist angedacht, im Einführungsseminar einen noch stärkeren Bezug von theoretischen Konstrukten zu eigenen und fremden pädagogischen Fällen herzustellen.

## 2.2 Das Projekt »Schule für alle«

### 2.2.1 Rahmenbedingungen

Das Projekt »Schule für alle« wurde bereits im Jahr 1994 von Prof. 'in Dr. Dagmar Hänsel in Zusammenarbeit mit Marianne Zimmer an der Universität Bielefeld initiiert und wird seit 1998 von Dr. 'in Brigitte Kottmann geleitet. Es richtet sich an Studierende des Lehramts Grundschule, ist zurzeit im Modul „Diagnostik und Förderung“ curricular verankert (Modulhandbuch Bildungswissenschaften, Bachelor, 2017) und wird als Berufsfeldpraktikum, am Standort Bielefeld bezeichnet als „Berufsfeldbezogene Praxisstudie“ (BPSt), angerechnet (Hänsel & Kottmann, 2014).

In struktureller Hinsicht zeichnet sich das Projekt vor allem – neben weiteren – durch zwei zentrale Konzeptionscharakteristika aus: Zum einen begleiten und fördern die Lehramtsstudierenden während der einjährigen<sup>6</sup> Praxisphase ein Grundschulkind, so dass fortwährend eine intensive 1:1-Betreuung besteht. Da die Einzelfallarbeit an die individuelle Lern- und/oder Lebenssituation des Kindes anknüpft, findet eine Förderung sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Bereichen statt. Darüber erhalten die Studierenden intensive Einblicke in heterogene Lebenswirklichkeiten, die ihnen häufig weniger vertraut sind (Kottmann, 2014). Zum anderen wird eine fortwährende universitäre Begleitung gewährleistet, bspw. in Form von wöchentlichen Seminarsitzungen. Dies ermöglicht, sowohl Praxiserfahrungen aus der Einzelfallarbeit im Seminar kollegial zu beraten, wissenschaftlich zu diskutieren und berufsbiografisch zu reflektieren, als auch wissenschaftlich-empirische Seminarinhalte (z.B. diagnostische Verfahren) in der Praxis zu erproben und deren Einsatz wiederum der Reflektion zugänglich zu machen (Hänsel & Kottmann, 2014).

### 2.2.2 Professionalisierungsverständnis

Die einjährige Einzelfallarbeit bietet den Studierenden vielfältige Praxiserfahrungen, die konkrete Entwicklungsaufgaben darstellen (können). »Schule für alle« orientiert sich primär an einem berufsbiographischen Professionsverständnis, da beispielsweise eine Auseinandersetzung mit eben diesen Erfahrungen als lebenslanger Entwicklungsprozess verstanden wird (Terhart, 2001, 2011). Vor diesem Hintergrund werden die subjektiv als bedeutungsvoll erlebten Praxissituationen der Lehramtsstudierenden als potenzialreiche Quellen für die Professionalitätsentwicklung verstanden (Kottmann, 2007; Kottmann, 2014). Denn die einjährige Praxisphase ist für die Lehramtsstudierenden mitunter gekennzeichnet von unbestimmten Situationen, die von Irritationen und Zweifeln begleitet werden (z.B. aus der konkreten pädagogischen Einzelfallarbeit, Kooperation mit Eltern, Lehrkräften und anderen Professionellen, kollegialen Fallberatung im Seminar etc.), die als Anlass für Professionalitätentwicklungen genutzt werden (Terhart, 2001; Dewey, 1997). Die Berücksichtigung von persönlichen (wie beruflichen) Kontextfaktoren (Terhart, 2011) erweist sich im Projekt als besonders bedeutsam, da es sich mitunter durch eine starke (emotionale) Involviertheit seitens der Lehramtsstudierenden auszeichnet, so beispielsweise über ganzheitliche Einblicke in ihr – aus der Perspektive der angehenden Lehrkräfte noch unbekanntes – zukünftiges Berufsfeld, Nähe zu – in der Regel wenig vertrauten – krisenhaften Lern- und/oder Lebenswelten, intensive Beziehung – und resultierende gefühlte Parteilichkeit und Verantwortung – gegenüber dem Kind etc. Dabei ist es eine zentrale Grundannahme des Projektes, dass Praxiserfahrungen selbstverständlich nicht per se zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften beitragen (Keller-Schneider, 2016), sondern eine bewusste, reflexive Auseinandersetzung mit eben diesen erfolgen muss (Neuweg, 2005; Košinár, 2014; Schlag & Hartung-Beck, 2016). Folglich erweist sich die universitäre Begleitung als ein zentraler Projektbaustein, da dieser vielfältige Reflexionsräume bietet, um die von Komplexität und Krisen begleiteten Praxiserfahrungen (Terhart, 2001) gezielt aufgreifen zu können und darüber einen Beitrag zur „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh, 2004, S. 360) zu leisten.

Auch wenn sich das Projekt »Schule für alle« vorwiegend an ein berufsbiographisches Professionsverständnis anlehnt, so werden kompetenztheoretische wie strukturtheoretische Aspekte ebenfalls berücksichtigt (Terhart, 2011; Košinár, 2014).

---

<sup>6</sup> Weil die individuelle Förderung mit etwa zwei bis drei Stunden pro Woche angesetzt ist – in der Regel findet diese nicht während der Schulferien statt –, erstreckt sich die Praxisphase über eine Gesamtdauer von einem Jahr.



### 2.2.3 Reflexionsformat und Reflexionsanlass

»Schule für alle« bietet aufgrund der konzeptionellen Gestaltung eine Praxisphase, in der „[...] sich Erfahrung und Reflexion gegenseitig durchdringen und befruchten können“ (Herzog & von Felten, 2001, S. 17), um darüber eine Professionalitätsentwicklung der Lehramtsstudierenden zu unterstützen und zu fördern (Reh & Schelle, 2000; Terhart, 2011).

In diesem Kontext zeigt sich erneut die zentrale Bedeutung aus der Verwobenheit von (1) Einzelfallarbeit und (2) universitär begleiteter Praxisphase. Erfordert die individuelle Förderung in der konkreten pädagogischen Praxis zumeist ein unmittelbares Handeln von den Projektteilnehmenden, in der damit einhergehend eine distanzierte Reflexion mitunter ausbleibt (Helsper, 2001), so bieten die verschiedenen konstitutiven Elemente der universitären Begleitung – wie beispielsweise das wöchentlich stattfindende Begleitseminar, gemeinsame Förderplangespräche mit den Studierenden, der begleitenden Dozentin und der jeweiligen Klassenlehrkraft des Kindes, regelmäßige Einzelfallgespräche sowie Peer-Beratungen (in Kooperation mit dem Arbeitsbereich BI:Train) – einen notwendigen Raum, um die verschiedenen Erfahrungen aus der Einzelfallarbeit mit einer distanzierten Perspektive retrospektiv wahrnehmen, erfassen und analysieren zu können (Hebenstein, Hinrichsen, Hummerich & Meier, 2016) und folglich kritisch zu reflektieren.

Im Begleitseminar liegt ein besonderes Augenmerk auf der gezielten Schaffung von Reflexionsräumen für die Studierenden, um die individuellen Praxiserfahrungen und/oder spezifischen Bedarfe der Teilnehmenden im Plenum und/oder in Kleingruppen aufzugreifen. Dies erfolgt z.B. in Form des ritualisierten Seminareinstiegs, in dem die Projektteilnehmenden zunächst von besonderen Vorkommnissen aus der Praxis berichten und sich anschließend gegenseitig kollegial beraten, auch vor einem theoretisch-empirischen Hintergrund. Zudem tauschen sich die Studierenden beispielsweise nach theoretischen Vortrags- und Erarbeitungsphasen in der Regel in Kleingruppen über eben diese Inhalte aus, setzen sie in Beziehung zu ihren Praxiserfahrungen und transferieren diese auf ihre pädagogische Tätigkeit, zum Beispiel entlang der „Denkhüte-Methode“. Insbesondere der kollegiale Austausch ermöglicht es, den Fall aus unterschiedlichen Sichtweisen wahrzunehmen (Reh & Schelle, 2000) und das Individuelle des Falls zu sehen, welches jeweils sozial und kulturell divergent eingebettet ist (Hummerich, 2016). Hierdurch sollen auch eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Normalitätsvorstellungen angeregt (Hummerich, 2016) und darauf aufbauend vielfältige Denk- und Handlungsstrategien eröffnet werden (Steiner, 2014).

Das Konzept der pädagogischen Fallarbeit liegt

„[...] an der Nahtstelle von Profession und Wissenschaft. Sie dient sowohl der wissenschaftlichen Erkenntnis und Theoriebildung [...] als auch der Reflexion pädagogischer Fragen, Probleme und Schwierigkeiten und ist offen für die Thematisierung von Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten“ (Kiper, 2003, S. 102).

Die kritische Reflexion der konkreten Praxiserfahrungen sowie der subjektiven Sichtweisen der Lehramtsstudierenden bildet somit eine besondere Chance, Professionalität auszubilden (Fatke, 2013; Braun, Graßhoff & Schweppe, 2011; Prengel, 2012).

### 2.2.4 Wissenschaftliche Begleitung

Die evaluative Begleitforschung von »Schule für alle« ist triangulativ ausgerichtet und setzt sich aus drei forschungsmethodischen Vorgehen zusammen, die allesamt die Professionalitätsentwicklung von Lehramtsstudierenden während der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie in den Untersuchungsfokus setzen.

Orientiert an dem Professionsverständnis von Baumert & Kunter (2006) wurde ein Fragebogen konzipiert (Pieper, Kottmann & Miller, 2018), der sich hinsichtlich der zu-

grundlegenden modularen Anforderungen konkretisiert (Modulhandbuch Bildungswissenschaften, Bachelor, 2017). Um (mögliche) Professionalitätsentwicklungen im Rahmen des Projekts »Schule für alle« diskutieren zu können, wurden Kontrollgruppen im Forschungsdesign aufgenommen, deren Praxisphasenkonzeption sich vor allem in ihren Organisationsformen unterscheidet (einjährige Praxisphase vs. semesterbegleitend vs. vierwöchige Blockpraxisphase). Die Lehramtsstudierenden wurden sowohl vor Beginn als auch nach dem Abschluss der Praxisphase befragt.

Um die subjektive Sichtweise der Studierenden gleichermaßen zu berücksichtigen, wurden nach Abschluss der Praxisphase leitfadengestützte Interviews sowohl mit Projektteilnehmenden als auch mit Studierenden der Kontrollgruppen durchgeführt. Der Leitfaden vertieft die bereits z.T. im Fragebogen erhobenen Aspekte hinsichtlich der Kompetenzerfahrungen und der Entwicklung einer professionellen, reflexiven Haltung, auch bezogen auf Irritationen und Erfahrungen von Antinomien.

Zudem liegt in der wissenschaftlichen Begleitung ein besonderer Schwerpunkt auf den Erfahrungen, die die Lehramtsstudierenden in ihrer Selbstsicht während der Projektteilnahme als bedeutsam wahrnehmen und wie sie diese für ihre eigene Professionalitätsentwicklung erleben. Orientiert am „Experience“-Verständnis nach Dewey (1997, 2011) wurde ein promptgestützter Reflexionsbogen konzipiert, um die Studierenden in ihrem Reflexionsprozess zu unterstützen und darüber eine intensivere, tiefere Reflexion zu fördern (Schäfer, Blomberg, Stürmer & Seidel, 2012). Während der Seminarzeit dokumentieren und reflektieren die Studierenden des Projekts »Schule für alle« etwa alle zwei bis drei Wochen ihre als bedeutungsvoll erlebten Praxiserfahrungen.

### 2.2.5 Erste Erfahrungen und Ausblick

Im Folgenden werden punktuelle Einblicke in die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung geboten, wobei es sich jeweils um ausgewählte Aspekte handelt.

An der Pre-Post-Erhebung nahmen insgesamt 55 Lehramtsstudierende<sup>7</sup> teil, die den Fragebogen sowohl vor als auch nach der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie ausfüllten. Die Ergebnisse zeigen, dass mit einer Ausnahme (Bedrohungsempfinden) keine Gruppenunterschiede in den einzelnen Kompetenzbereichen zu beiden Erhebungszeitpunkten vorliegen, so dass Veränderungen (auch) vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Praxisphasenkonzeptionen diskutiert werden könn(t)en. Allerdings bilden sich insgesamt wenige Veränderungen in den professionellen Kompetenzwahrnehmungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt<sup>8</sup> ab, und zudem streuen diese uneinheitlich über die Untersuchungsgruppen, so dass kein homogenes Bild erwächst. Anknüpfende Analysen legten offen, dass die Studierenden, gleich welcher Gruppe sie zugehörten, in ihrer Selbstsicht bereits vor Beginn der Praxisphase ihre professionellen Kompetenzen in der Mehrheit über dem theoretischen Skalenmittel einschätzten (Pieper, Kottmann & Miller, 2020, eingereicht). Auf Grundlage der quantitativen Ergebnisse soll für die vorliegende Untersuchung zum einen resümierend festgehalten werden, dass Veränderungen in den professionellen Kompetenzwahrnehmungen nicht alleinig vor dem Hintergrund der Organisationsform verortet werden können. Und zum anderen soll das qualitative Vorgehen betont werden, welches ergänzende sowie vertiefende Einblicke gewährleisten kann.

In einem ersten induktiven, inhaltsanalytischen Zugang zu den Reflexionsbögen wurde zum einen deutlich, dass die Studierenden des Projekts »Schule für alle« vermehrt Erfahrungen als bedeutungsvoll markieren, in denen sie Momente der Selbstwirksamkeit

---

<sup>7</sup> 17 Studierende absolvierten die Praxisphase im Rahmen des einjährigen Projekts »Schule für alle«, weitere 17 Studierende in einer vierwöchigen Blockpraxisphase und die verbleibenden 21 Studierenden während eines Semesters.

<sup>8</sup> Auch wenn das zugrundeliegende quantitative Forschungsdesign auf zwei Erhebungszeitpunkten fußt, soll mit diesem Vorgehen nicht suggeriert werden, dass es sich um einen linearen Prozess handelt; stattdessen wird Professionalisierung als ein lebenslanger Entwicklungsprozess verstanden (Terhart, 2001, 2011).

erleben. Dabei kann unterschieden werden zwischen einer wahrgenommenen Selbstwirksamkeit, die sie primär auf ihre eigene Person und ihre Beziehung beziehen: „*Dies war bedeutungsvoll, weil sie mich anscheinend sehr mag, dies macht mich glücklich*“ (B\_03), und einer Selbstwirksamkeit, die die Studierenden vor allem mit ihrer pädagogischen Arbeit in Verbindung sehen: „*Das Förderkind war viel konzentrierter als zuvor. Dies habe ich als sehr positiv empfunden, da ich gemerkt habe, dass meine Anwesenheit anscheinend etwas bewirkt*“ (E\_02). Ferner konnte, angelehnt an die objektive Hermeneutik, an exemplarischen Reflexionsbögen herausgearbeitet werden, dass die Studierenden sich mitunter intensiv mit ihren eigenen Erfahrungen auseinandersetzen. Beispielsweise wurde gezeigt, dass aufgrund der schulischen wie außerschulischen Verankerung des Projekts der Prozess des Wahrnehmens, Sensibilisierens und Anerkennens von heterogenen Lern- und Lebenswelten gefördert wird (Pieper & Kottmann, 2019b). Darüber hinaus nutzen die Studierenden die Verwobenheit zwischen Praxisphase und universitärer Begleitung, wenn bspw. Inhalte des Seminars in der Praxis erprobt werden und deren Einsatz sowie (subjektive) Erkenntnisse wiederum rückgebunden werden. Über dieses Vorgehen erhalten die Studierenden Zugang zu eigenen normativen Erwartungen und können diese bewusst wahrnehmen und reflektieren (Pieper & Kottmann, 2019a).

Erste Einblicke in die Interviews verdeutlichen die Heterogenität der erlebten Praxiserfahrungen während der Berufsfeldbezogenen Praxisphase. So resultieren bspw. aus unterschiedlichen Praxisorten divergente Aufgabenbereiche; zudem beschreiben die Studierenden – unabhängig vom Praxisort – voneinander abweichende Betreuungen durch die Mentor\_innen etc. Zwar lassen sich die untersuchten Gruppen formal über die jeweiligen Begleitseminare trennen; jedoch liegen starke Divergenzen innerhalb der Gruppen vor, so dass auch Überschneidungen unter den Gruppen sichtbar werden. In Beziehung zu den oben aufgeführten Ergebnissen der Pre-Post-Erhebung kann dieser Aspekt als Interpretationsangebot verstanden werden, welches das uneinheitliche Bild argumentiert.

## 2.3 Projekt Tabula

### 2.3.1 Rahmenbedingungen

Der Ausgangspunkt der Projekts „Habitusreflexion zur Bildungsbenachteiligung in der Sekundarstufe“ sind die vom Bildungssystem nach wie vor evozierten Ungerechtigkeiten (vgl. z.B. Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009), die auch in ungleichheitsstiftende Handlungen von Professionellen in diesem System reproduziert werden (vgl. Heinrich, Faller & Thieme, 2014, S. 45). „Ziel der BPSt und des Begleitseminars ist es, die eigenen Vorstellungen zu Fragen strukturell bedingter Bildungsungerechtigkeit und der Notwendigkeit individueller Förderung reflexiv aufzuarbeiten“ (Heinrich, Valdorf & Streblov, 2017, S. 28).

Die Studierenden absolvieren die Berufsbezogene Praxisstudie (BPSt) in Kooperation mit dem Bielefelder Verein Tabula e.V., der sich seit Jahren der Förderung und Unterstützung von Kindern, die von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, widmet ([www.tabula-bielefeld.de](http://www.tabula-bielefeld.de)). Die Studierenden begleiten, nach einer Einführung in Fragen der Diagnose und Förderung sowie einer angeleiteten Auseinandersetzung mit Ungleichheitsfragen im deutschen Bildungssystem, über mehrere Monate (ein bis zwei Semester) eine\_n einzelne\_n oder eine kleinere Gruppe von Schüler\_innen innerhalb der Schule im Unterricht, so dass sie einerseits Erfahrung mit der individuellen Förderung einzelner Schüler\_innen sammeln und auch Schule und Unterricht aus der Sicht eines Schülers oder einer Schülerin erleben, ohne selbst in dieser Rolle zu sein. Darüber hinaus absolvieren die Studierenden einen Teil des Praktikums im Rahmen der sogenannten Ferienschule des Vereins, die außerschulische Bildungsangebote bereitstellt. Oftmals begleiten sie dabei den-/dieselbe\_n Schüler\_in wie auch in der Schule. Aus dieser Situation heraus

verfassen die Studierenden Beschreibungen, die sich auf Situationen beziehen sollen, die sie explizit als bemerkenswert wahrgenommen haben. Dabei ist nicht vorgegeben, ob die Situationen positive oder negative Eindrücke hinterlassen haben sollen, und auch nicht, ob sie im unterrichtlichen Kontext oder in einem anderen Zusammenhang entstanden sind. Die Beschreibungen beinhalten im Sinne einer ethnographischen Perspektive auf die Praxis eine „Distanznahme von den Selbstverständlichkeiten des Alltagswissens“ (Breidenstein, 2012, S. 28). In einem Feld wie der Schule, in dem jede\_r zehn und mehr Jahre verbracht hat, ist es notwendig, sich von tradiertem Wissen, den Verstehensroutinen und erfahrungsgesättigten Schlüssen zu distanzieren.

„Die ethnologisch-ethnographische Neugier gegenüber dem Fremden soll also mobilisiert werden um einen neuen und fremden Blick auf die Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten der eigenen Umgebung und des eigenen Alltags zu gewinnen“ (Breidenstein, 2012, S. 30).

Die so gewonnenen Beschreibungen, die beobachtete Situationen darstellen, aber nicht schon übermäßig interpretativ einschränken sollen, werden dann in Anlehnung an das rekonstruktive Vorgehen der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet, 2009, S. 21ff.) mit einer Gruppe aus dem/der Verfasser\_in der Beschreibung, mehreren Studierenden und mindestens einer Dozentin oder einem Dozenten analysiert. Fünf grundlegende Prinzipien dieses rekonstruktiven Vorgehens werden hierbei als Handlungsgrundlage bei der Analyse angewendet, jedoch nicht streng im Sinne einer Forschungsmethode umgesetzt. Sequenzialität, Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Extensivität und Sparsamkeit (vgl. Wernet, 2009, S. 21ff.) unterstützen die analysierenden Personen dabei, die Situation als Praxisbeispiel zu betrachten, in dem jede Handlung die Auswahl aus unterschiedlichen, mehr oder weniger passenden Anschlüssen darstellt und damit wiederum einen Möglichkeitsraum für passende Anschlüsse öffnet (vgl. Oevermann, 2002, S. 8f.). Das sequenzielle Vorgehen bewirkt, dass die Situation nicht „vom Ende her“, also in Bezug auf ihren positiven oder negativen Ausgang, interpretiert wird, sondern die einzelnen Schritte des beobachteten kommunikativen Prozesses in der Reihenfolge, in der sie geschehen sind, wahrgenommen werden können. Dabei können auch alternative Anschlüsse entworfen werden, die andere Umgangsweisen mit Problemen und Strukturen aufzeigen können (vgl. Dietrich, 2014, S. 169; Oevermann, 2000, S. 125). Schließlich verfassen die Studierenden einen Praktikumsbericht, in dem sie die durchgeführte Analyse zusammenfassen und zu einer Falldarstellung verdichten, in der insbesondere Aspekte der Haltung der beteiligten Lehrpersonen und der strukturellen Benachteiligung von Schüler\_innen herausgestellt werden sollen.

### 2.3.2 Professionalisierungsverständnis

Aus strukturtheoretischer Perspektive bringen Studierende aus ihrer biografischen Erfahrung als Schüler\_innen eine umfassende Vorstellung von schulischen Prozessen und Lehrer\_innenhandeln mit, die „als früh erworbene intuitive Überzeugungen zu fassen sind und eine hohe Resistenz gegenüber Veränderungen aufweisen“ (Helsper, 2018, S. 132). Sie stehen damit möglicherweise professionellen Überzeugungen entgegen, die argumentativ und wissenschaftlich fundiert erworben werden, und haben dennoch einen messbaren Einfluss auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften (vgl. Helsper, 2018, S. 132).

Mit dem Fokus auf die habituellen Hintergründe von Ungleichheiten im Bildungssystem und die damit zumeist unbewussten Prozesse, in denen Praktiker\_innen diese Ungleichheiten reproduzieren (Heinrich et al., 2014), zielt die Professionalisierung in diesem Angebot besonders auch auf eine Auseinandersetzung mit dem Handeln zu Grunde liegenden Haltungen – im Hinblick auf die beobachteten Lehrkräfte, aber auch bei den Studierenden selbst – ab.

„Die Auseinandersetzung mit den biographischen Erfahrungen und den damit einhergehenden impliziten habituellen Deutungsbeständen und Orientierungen [...] erscheint für die Ausbildung eines professionellen Habitus unumgänglich, weil dadurch die ‚intuitiven Beliefs‘ einer Auseinandersetzung zugeführt werden können“ (Helsper, 2018, S. 133).

Dabei birgt die autobiografische Arbeit im universitären Kontext das Risiko einer Vermischung verschiedener Perspektiven, z.B. des Dozenten oder der Dozentin, die individuelle, personenbezogene Prozesse anleiten und begleiten soll, strukturbedingt aber eine Prüfungs- und Bewertungsverpflichtung hat (vgl. Helsper, 2018, S. 133).

Die rekonstruktive Auseinandersetzung mit schulischer Praxis ist also dazu geeignet, eine Einführung in eine rekonstruktive Praxis der Fallerschließung als Strukturmerkmal von Professionalisierung zu geben, sollte dabei eine Infragestellung oder Beschämung im Hinblick auf eigenes Handeln vermeiden und zudem eine Befremdung bewirken, die neue Sichtweisen auf scheinbar Bekanntes möglich macht (vgl. Helsper, 2018, S. 134).

Eine angeleitete Fallgruppenarbeit, für welche die Studierenden im Schulalltag beobachtete Phänomene beschreiben, sie gemeinsam mit anderen Studierenden und Dozierenden deuten und dabei einen besonderen Fokus auf Anzeichen für bildungsungleichheitsverstärkendes Verhalten legen, kann diese Aspekte umsetzen. Die rekonstruktive Interpretation der Praxis wird angeleitet eingeübt. Den Studierenden wurden theoretische Kenntnisse über die habituell bedingte Verstärkung von Bildungsungleichheiten durch Erwachsene in der Schule und deren Unbewusstheit vermittelt, so dass dies mitgedacht und kommuniziert wird. So wird auch eigenes Handeln nicht als „falsch“ und damit beschämend interpretiert, sondern als Reflexions- und Professionalisierungsanlass wahr- und ernstgenommen. Die dichten Beschreibungen (Geertz, 1983) stellen zudem ein weiteres Befremdungsmoment dar, da hier der Grad der eigenen Interpretation bewusst reduziert werden soll. Diese werden dazu genutzt, systematische Formen der Habitusreflexion anhand konkreter Fallbeispiele zu erproben, alternative Handlungsweisen auszuloten und Studierende für Bildungsbenachteiligung zu sensibilisieren.

### 2.3.3 Reflexionsformate und Reflexionsanlässe

In der kasuistischen Interpretation der (eigenen) Praxis werden, sequenziell und extensiv, die Entscheidungen der Handelnden auf dem Hintergrund ebenfalls herausgearbeiteter Alternativen sichtbar. Und in der vom Handlungsdruck der Wirklichkeit befreiten Rekonstruktion können die hinter den jeweiligen Entscheidungen liegenden Voraussetzungen erkennbar und so einer reflexiven Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Im Idealfall werden diese dann auf die eigenen Haltungen und Vorstellungen zurückbezogen (vgl. Helsper, 2018, S. 134).

Das Vorgehen fußt auf einer kasuistischen Arbeitsweise, der eine Schlüsselposition zugeschrieben wird, „insbesondere mit Blick auf den Anspruch, eine professionelle Urteilskraft vorzubereiten, die es erlaubt, situationsangemessen, kontextsensibel und fallbezogen zu handeln“ (Kunze, 2016, S. 97). Die theoriefokussierende und die praxisreflexive Kasuistik haben unterschiedliche Bezüge, Rahmungen, Modi, Grundlagen und Fokussierungen. Sie lassen sich, nach Kunze (2016), folgendermaßen zusammenfassen:

Tabelle 1: Typologien der Kasuistik

	Rekonstruktive Kasuistik	Praxisreflexive Kasuistik
Fallbezug	Fall als ausdrucks-materiale Erscheinungsform eines allgemeinen Phänomens	Fall als konkrete Handlungswirklichkeit (Anschauungsgegenstand) bzw. als konkretes pädagogisches Handlungsproblem
Bezugsrahmen	Theorie	Praxisreflexion
Thematisierungsmodus	problemerschließend – unabhängig von praktischen Fragen	problemerschließend – praktische Angemessenheitsfragen aufwerfend
Pragmatische Rahmung	Orientierung an erprobten Forschungs-verfahren und -methoden	methodisch ungerichteter, diskursiver Rahmen
Geltungsgrundlage	Forschungsmethodische Erprobtheit/theoretische Geltung	immanent rationale Konsistenz (horizontgebunden)
Ausbildungsfokus	Einsozialisation in wissenschaftliche Zugänge, Perspektiven und Praktiken	Einübung eines reflexiven Zugangs zur (eigenen) pädagogischen Praxis

Anmerkung. Entnommen aus Kunze (2016, S. 118)

Unser Vorgehen lässt sich vor dem Hintergrund dieser Differenzierung hinsichtlich der einzelnen Aspekte der Differenzierung wie folgt einsortieren:

In Bezug auf den Fallbezug ist nach Kunze die Auseinandersetzung mit der konkreten Handlungswirklichkeit oftmals problematisch, weil durch einen „jargonhaften Kommunikationsstil“ (Kunze, 2016, S. 117), der die reflexionsbezogene Versiertheit der Beteiligten verdeutlichen soll, eine wirklich kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem Fall konterkariert wird. Das Spannungsverhältnis zwischen der reflexiven Problemerk-schließung und der praxisbezogen besonders relevanten, konstruktiven Problemlösung stellt hier eine große Herausforderung für kasuistische Reflexionsformate dar (vgl. Kunze, 2016, S. 117). Mit unserem Vorgehen und der methodischen Verarbeitung über eine stark distanzierende und strukturelle Problemstellungen fokussierende Analyse können vielmehr allgemeine Phänomene und strukturelle Ausgangslagen kritisch betrachtet werden. Hierzu hat es sich als sehr hilfreich erwiesen, wenn die Studierenden nicht das eigene Handeln, sondern das der beobachteten Lehrkräfte oder anderer Professioneller darstellen, da hier die konkrete Lösung des Problems offenbar weniger dringlich und das Beschämungspotenzial der Auseinandersetzung weniger groß ist (vgl. Helsper, 2018, S. 134).

Der Bezugsrahmen der kasuistischen Arbeit ist in unserem Fall die methodisch geleitete Reflexion von tiefergehenden Phänomenen. Die eigene Haltung der Studierenden und aller anderen an den Analyseprozessen beteiligten Personen ist hierbei relevant für Interpretation und Einordnung der beobachteten Phänomene und kann so einer Reflexion zugänglich werden.

Der von uns praktizierte Thematisierungsmodus fokussiert zunächst nicht die Angemessenheit der Handlungen, ist aber auch nicht unabhängig von praktischen Fragen. Die Studierenden werden also aufgefordert, Einschätzungen von Handlungen nicht mit deren zu erwartender Wirksamkeit zu begründen, sondern deren Zielsetzung und Auswirkungen zu hinterfragen auf möglicherweise unbewusste Implikationen bezüglich der beobachteten Situation. Das Verständnis bezieht sich dann über das konkrete Problem hinaus auch auf die Ebene der allgemeinen Erwartbarkeit und Handlungsnormen, basie-

rend auf der Annahme der regelgeleiteten Grundstrukturiertheit von Kommunikationsprozessen im Sinne der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet, 2009, S. 15; Oevermann, 2000, S. 66).

Pragmatisch betrachtet dient das methodische Vorgehen als Befremdungshilfe. Dabei wird der Austausch durch die Dichte Beschreibung vorstrukturiert; eigene Assoziationen zur erweiterten Erschließung des Falles sind aber möglich und erwünscht. Die biografischen Erfahrungen der Studierenden werden also explizit angesprochen und damit unterschiedliche Sichtweisen eingebracht; die Interpretation wird aber auch auf die Erfahrungen bezogen.

Die Geltungsgrundlage des Vorgehens fußt ebenfalls auf der Regelgeleitetheit der Sinnbildung von Äußerungen (s.o.) und der objektivierenden, diskursiven Erarbeitung von Sinn und Handlungsgrundlagen in Rekonstruktions- oder Interpretationsgruppen.

Ausbildungsfokus ist also die Einübung reflexiver Zugänge und die Sensibilisierung für die den Handlungen zu Grunde liegende Strukturen und Haltungen, die Bildungsungleichheiten verstärken können.

Zusammenfassend zielt also der Reflexionsprozess nicht genuin auf die Verbesserung der konkreten Praxis ab, sondern wird als Möglichkeit verstanden, das fremde und eigene Agieren auf unbewusste Entscheidungsgrundlagen hin zu betrachten. Mit der Frage nach den Gründen für eine vorgenommene Einschätzung der Situation oder des Handelns wird eine Thematisierung dieser Grundlagen angeregt. In der konkreten Umsetzung findet auch im Peerkontext Beratung und Austausch über alternative Praktiken statt; dieser ist allerdings wenig systematisch und nicht Kern der Reflexion. Die Praktikumsberichte fokussieren in diesem Seminar besonders stark den Fall; dabei wird die Möglichkeit der Eigenreflexion, sowohl was die Handlungen als auch die Haltungen betrifft, von den Studierenden oftmals nicht selbstständig aufgegriffen.

#### 2.3.4 Wissenschaftliche Begleitung

Die Erforschung des Reflexionsformats wird mit mehreren, sich ergänzenden Formaten realisiert. Der erste Schritt ist eine Studienleistung, im Rahmen derer die Studierenden ganz zu Anfang des Seminars eine Situation aus der unterrichtlichen Praxis reflexiv betrachten. Sie sollen dabei die Handlungen der Akteure – in diesem Fall ein Lehrer, die Schüler\_innen sowie eine Praktikantin – differenziert darstellen und die Hintergründe sowie Ziele der jeweiligen Vorgehensweise einschätzen. Diese Reflexion wird am Ende des Seminars von den Studierenden selbst dahingehend kommentiert, ob sich ihre Einschätzung verändert hat und, wenn ja, warum. In der Analyse dieser Reflexion und deren Kommentierung können dann Veränderungen der Einschätzung und Bewertung praktischer Vorgehensweisen sichtbar werden. In einem ersten Schritt wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse anhand der deduktiven Kategorien „Veränderung der Einschätzung“ vs. „Beibehalten der Einschätzung“ betrachtet, ob die Studierenden eine Änderung der Haltung wahrnehmen und ob sie eine reflexive Haltung hinsichtlich ihrer eigenen Positionierung einnehmen. Mit einer induktiven, weiterführenden Kategorisierung der Begründung dieser Einschätzung lassen sich dann möglicherweise unbewusste Haltungen herausarbeiten, die sich in einer veränderten Bewertung von Situationen zeigen, zum Beispiel wenn in der Kommentierung der eigenen Reflexion zunächst formuliert wird, die Einschätzung der Situation habe sich nicht verändert, in den folgenden Ausführungen aber ganz andere Begründungsfiguren für diese Einschätzung verwendet werden als in der ersten Einschätzung.

Eine Analyse der Praktikumsberichte stellt den zweiten Schritt der wissenschaftlichen Begleitung dar. Auch in diesem wird mittels qualitativer Inhaltsanalyse zunächst nach der Bereitschaft zur Reflexion eigener Vor- und Einstellungen sowie nach Schlussfolgerungen für das zukünftige eigene Handeln der Studierenden gesucht. Mithilfe dieser ersten Betrachtung werden dann kontrastierende Fälle ermittelt, die mittels einer objektiv-

hermeneutischen Rekonstruktion auf die ihnen zugrundeliegenden Strukturen und Bedingungen hin analysiert werden sollen.

### 2.3.5 Ausblick auf die Ergebnisse

Bei den beiden Evaluationsformaten zeigt sich in den ersten qualitativen Inhaltsanalysen von bisher 50 Fällen, dass die Studierenden bei der Kommentierung der Reflexion im Rahmen der Studienleistung oftmals angeben, ihre Einschätzung habe sich nicht verändert, in der Begründung aber differenziertere Einschätzungen der Situation sichtbar werden als im ersten Anlauf. Die grundsätzliche Haltung wird also offenbar von den Studierenden nicht als verändert erlebt; ihre Bewertung der Handlungen ist aber differenzierter.

Für die Dichten Beschreibungen wählen sie vorwiegend negative Beispiele aus (unabhängig davon, ob es eigenes Handeln oder das einer anderen Person ist), in denen sie das Verhalten nicht nur kritisch darstellen, sondern auch bewerten. Neben der Einschätzung „positiv“ (N=10) und „negativ“ (N=18) findet sich auch die Einschätzung, dass die Lehrkraft aus „Überforderung“ (N=8) so gehandelt habe. Hier ist besonders bemerkenswert, dass in den letztgenannten Fällen keine\_r der Studierenden „Schlussfolgerungen für das eigene Handeln“ gezogen haben. Dieses Phänomen soll unbedingt einer weiteren Betrachtung unterzogen werden.

Insgesamt erwecken die Analysen den Eindruck, dass die Studierenden eine sehr unterschiedlich ausgeprägte Bereitschaft und verschiedene Kompetenzniveaus hinsichtlich einer reflexiven Sicht auf Praxis aufweisen. In den Praktikumsberichten zeigt sich eine große Spannweite des Umgangs mit der Aufgabe, die gemeinsame Interpretation darzustellen und Schlüsse daraus zu ziehen. In einer reinen Abgleichung der Einschätzung des Falls in der Interpretationsgruppe mit der (eigenen) Realitätswahrnehmung, ohne letztere zu reflektieren, lassen sich dann keinerlei „eigene Haltungen“ oder „Schlussfolgerungen für das eigene Handeln“ kodieren. Dagegen gibt es andere Fälle, in denen der Reflexionsteil aus ausgiebigen Schlussfolgerungen für das eigene Handeln und den eigenen Professionalisierungsbedarf hinsichtlich des Umgangs mit Bildungsbenachteiligung besteht. Daher muss das Material genauer analysiert werden, um für verschiedene Kontrastfälle besonderer Ausprägungen die strukturellen und haltungsbedingten Grundlagen herauszuarbeiten und die Veranstaltungsformate entsprechend diesen Vorbedingungen zu modifizieren (Boer & Reh, 2012).

## 2.4 „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“

### 2.4.1 Rahmenbedingungen

Das Projekt „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“, das in Kooperation mit dem Bielefelder Berufskolleg am Tor 6 (Verein BAJ e.V.) durchgeführt wird, eröffnet Bachelorstudierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge die Möglichkeit, ihr Berufsfeldpraktikum (als außerschulisches Praktikum) an einem Berufskolleg am Übergang von Schule und Beruf zu absolvieren, um praktische Erfahrungen in der *individuellen* (sprachlichen) Förderung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu sammeln.

Die Projektkonzeption lässt sich als Reaktion auf die Anforderungen verstehen, die sich im Zuge inklusiver Beschulung aktuell für die Lehrer\_innenbildung stellen: Angesichts des für die Lehrer\_innenbildung an der Universität Bielefeld leitenden, weit gefassten Begriffs schulischer Inklusion, der die Diversität von Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014), geraten nunmehr auch die spezifischen Förderbedarfe von Schüler\_innen in den Blick, die bislang im unübersichtlichen Übergangssystem (Kierchhoff & Heinrich, 2013) beschult wurden, im Rahmen des UN-Inklusionsanspruchs aber im Regelschulsystem gefördert werden müssten. In der



Ausbildung von Regelschullehrer\_innen ist die Förderung von Schüler\_innen mit besonderen Förderbedarfen jedoch immer noch nicht hinreichend verankert (Heinrich, Urban & Werning, 2013), sodass im Rahmen inklusiver Beschulung hieraus große Überforderungen im Umgang mit dieser Klientel zu erwarten sind. Da diese Herausforderungen aber zukünftig nicht mehr an ein Übergangssystem mit Sozialarbeiter\_innen und anderem pädagogischen Personal delegiert werden sollen, müssen Studierende Erfahrungen mit dieser Schülerklientel machen und hierbei eng begleitet und beraten werden. Hierfür bieten sich für angehende Regelschullehrkräfte Erfahrungen in der allgemeinbildenden Betreuung von Schüler\_innen im berufsbildenden Übergangssystem (Heinrich & Kierchhoff, 2011) an. In Kooperation mit dem Bielefelder Berufskolleg Tor 6 wird durch das Projekt ein entsprechender Erfahrungsraum eröffnet; diese frühe Praxisphase ermöglicht den Studierenden i.S. eines Probehandelns (Heinrich & Störtländer, 2018) eine pädagogische Auseinandersetzung im Inklusionsbereich Flucht (Heinrich & Krüger-Potratz, 2017).

#### 2.4.2 Projektkonzeption und Professionalisierungsverständnis

Das Berufsfeldpraktikum wird als fünfwöchiger Block absolviert, der eingebettet ist in vier Blocktage des Begleitseminars. Neben diesen Blocktagen umfasst das Seminar zusätzlich eine supervisorische Begleitung des Praktikums, die personell und strukturell jedoch abgekoppelt ist von den Seminartagen und mitlaufend zum Praktikum stattfindet. Konkret bedeutet das, dass die Studierenden in ihren fünf Praktikumswochen jeweils vier Tage in die schulische Praxis am Tor 6 eingebunden sind und dass am jeweiligen Freitag, als Wochenabschluss, eine Gruppensupervisionsitzung in den Räumlichkeiten der Universität stattfindet. Diese insgesamt fünf Sitzungen werden von entsprechend qualifizierten Supervisor\_innen<sup>9</sup> durchgeführt; sie bilden einen geschützten Raum, in dem die Studierenden die meist ganz neuartigen Erfahrungen (prägende, irritierende, heraus- oder möglicherweise auch überfordernde Erfahrungen) einerseits im Umgang mit den betreuten Schüler\_innen, andererseits mit den vorherrschenden Rahmenbedingungen schulischer Praxis (Schule als Institution, ihre Rolle in dieser Institution etc.) theoriegeleitet reflektieren können. Die Supervision findet im Modus der Fallarbeit in Kleingruppen von ca. zehn Studierenden statt.

Das bildungswissenschaftliche Begleitseminar „Professionelles Handeln in der Schule“ bietet hierfür die übergeordnete theoretische Klammer, indem an den Blocktagen vor der Praxisphase zunächst eine Einführung in ein strukturtheoretisches Verständnis der Lehrerprofessionalität erfolgt (Oevermann, 1996; Helsper, 2001, 2004a). Hier sollen die Studierenden für professionstheoretische Fragestellungen und Strukturprobleme der schulischen Praxis sensibilisiert werden, indem ihnen sowohl das professionstheoretische Konzept des Arbeitsbündnisses (Oevermann, 1996) als auch die Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper, 2004a) nahegebracht werden. Dabei wird insbesondere Wert darauf gelegt, die in den Antinomien angelegte professionstheoretische Grundfigur für die Professionalisierung zu verdeutlichen: die Einsicht darin, dass die Antinomien des Lehrerhandelns aufgrund der konstitutiv antinomischen Struktur professionellen pädagogischen Handelns nie aufgelöst, sondern immer nur produktiv bearbeitet werden können, sodass Professionalität sich in der situativ jeweils produktiven Vermittlung des Widersprüchlichen zeigt, während die Auflösung hin zu einem Pol des Spannungsfeldes eine unzulässige Vereinseitigung darstellen würde (Helsper, 2004b). Im Sinne der theoriegeleiteten Reflexion werden in den Supervisionssitzungen professionstheoretische Bezüge zum Begleitseminar hergestellt; inhaltlich verläuft die Supervision jedoch unabhängig vom Seminar – orientiert an den Themen und individuellen Erfahrungen, die die Studierenden eigeninitiativ in die Sitzungen einbringen.

---

<sup>9</sup> Hierfür wurde eine Kooperation mit dem weiterbildenden Masterstudiengang „Supervision und Beratung“ der Universität Bielefeld etabliert.

Mit Blick auf die Theorie-Praxis-Vermittlung wird ausgehend von der professionstheoretischen Rahmung schließlich an den beiden Blocktagen, die nach der Praxisphase stattfinden, eine (methodisch an rekonstruktive Verfahren angelehnte) Fallarbeit eingeführt, da die Arbeit am Fall eine „Auseinandersetzung mit Theorie ermöglicht, die an Praxisfällen selbst ‚konkret‘ wird“ (Helsper, 2001, S. 14f.). Hierfür fertigen die Studierenden eine dichte Beschreibung einer für sie persönlich bedeutsamen Situation aus ihrem Praktikum an, die im Seminar gemeinsam interpretiert wird, und zwar unter Einbezug der zuvor erarbeiteten Antinomien. Das so erlangte „kasuistische Wissen“ (Helsper, 2001), das aus einem theoriegeleitet-reflektierenden Umgang mit Praxisphänomenen hervorgeht, soll idealiter in späteren, professionsethisch prekären Situationen reaktiviert werden können.

Auf curricular-konzeptioneller Ebene ergibt sich somit eine kasuistisch angelegte, dreigliedrige Seminarkonzeption von (1) professionstheoretischer Rahmung, (2) sequenziellem, rekonstruktiv orientiertem Vorgehen bei der Interpretation dichter Beschreibungen (in Anlehnung an die von Wernet, 2009, formulierten Prinzipien objektiv-hermeneutischer Interpretationstechnik) und (3) Supervision im Modus praxisreflexiver Fallarbeit. Die Arbeit am Fall soll dabei – im Kontext des Seminars wie auch der Gruppensupervision – für die pädagogische Praxis sensibilisieren und insbesondere den Wert der eigenen Erfahrung als Ausgangspunkt systematischer Reflexion hervorheben.

#### 2.4.3 Eingesetzte Reflexionsformate

Das Begleitseminar umfasst also zwei spezifische Formen der kasuistischen Praxisreflexion: das methodische fallbezogene Arbeiten mit dichten Beschreibungen aus der Praxis (als Bestandteil des Seminars) einerseits und eine supervisorische Begleitung (als Gruppensupervision, personell abgekoppelt vom Seminar) andererseits. Im Sinne Kunzes (2016) verschränken sich hier eine forschungsorientierte rekonstruktive Kasuistik, die eher der Habitualisierung eines forschenden Zugangs dient, und eine praxisreflexive Kasuistik, die eng an berufspraktischen Fragen orientiert ist und dezidiert einen reflexiven Zugang zur eigenen pädagogischen Praxis ermöglichen soll und dabei auch praktische Angemessenheitsfragen aufwirft (vgl. Kunze, 2016, S. 117ff.).

Diese selbstbezügliche kritisch-reflexive Arbeit am „eigenen Fall“ erfolgt idealerweise im Rahmen einer (Ausbildungs-)Supervision bzw. unter supervisorischer Begleitung (Helsper, 2001; Oevermann, 2003, 2009). Praxisphasen sollten in diesem Sinne durch die Institutionalisierung reflexiver Räume und Zeiten gerahmt sein, und „die Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks durch einen exzentrischen ‚Dritten‘“ (Helsper, 2001, S. 15) sollte gezielt genutzt werden. Diesem Desiderat versucht das Projekt Rechnung zu tragen, indem der Versuch unternommen wird, ein Gruppensupervisionsformat in der Begleitung einer frühen Praxisphase zu etablieren.

Supervision als Format kasuistischer Praxisreflexion kann dabei als kreativer Prozess „gemeinsame[n] Sinnverstehen[s]“ (Möller & Hegener, 1999, S. 14) konzeptualisiert werden, im Zuge dessen durch die Verschränkung der Sinnperspektiven – sowohl der einzelnen Studierenden als auch des Supervisors bzw. der Supervisorin – ein erweitertes Verständnis mit Blick auf den thematisierten Fall entsteht. (Gruppen-)Supervision fungiert hier als „professionelle Reflexionsunterstützung für die Professionellen“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 278), als Element der Lehrerprofessionalisierung, das konkret „auf die gesteigerten Herausforderungen, mit denen sich die pädagogischen Akteure in den unterschiedlichen Handlungsfeldern in ihrer pädagogischen Arbeit konfrontiert sehen“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 278), zu reagieren vermag. Dabei geht es insbesondere um die Reflexion der eigenen Berufsrolle (Rollenklärung), (berufs-)biografisch relevanter Aspekte, des eigenen professionellen Selbstverständnisses und des Verständnisses von Lehrerprofessionalität im Allgemeinen wie auch um die Reflexion organisationaler Strukturen, der Kommunikation in der Organisation Schule und von (strukturellen) Konflikten.

#### 2.4.4 Wissenschaftliche Begleitung

Ziel des Projekts ist es, insbesondere das Potenzial des eingesetzten Gruppensupervisionsformats als Instrument der pädagogischen Professionalisierung und nachhaltigen Qualitätssicherung pädagogischen Handelns (Katzenbach, 2005) für die erste Phase der Lehrerbildung auszuleuchten und zu evaluieren. Auch die Evaluation erfolgt dabei konsequent im rekonstruktionslogischen Paradigma, und zwar als objektiv-hermeneutisch angelegte Strukturevaluation (Klenner, 2013, 2017). Hierfür wird auf die Audioaufnahmen der Supervisionssitzungen zurückgegriffen, die in Auszügen rekonstruiert werden; dabei geht es nicht um eine Beurteilung einzelner Supervisionssitzungen, sondern vielmehr um strukturell gelagerte Fragen, d.h. nach der Strukturlogik der Gruppensupervision im gegebenen Kontext (wie Reflexion sich hier vollzieht), nach der Passung zwischen Format und Kontext und damit letztlich nach den Potenzialen für die erste Phase der Lehrer\_innenbildung.

Gleichzeitig liegt ein weiterer Fokus der wissenschaftlichen Begleitforschung auf dem Aspekt der Lehrerprofessionalität. Zum einen werden die von den Studierenden angefertigten dichten Beschreibungen daraufhin analysiert, welche Situationen aus ihrem Praktikum als persönlich bedeutsam erachtet und daraufhin zum Fall gemacht werden – um darüber Rückschlüsse auf ein implizites Professionalitätsverständnis zu ziehen. Zum anderen werden die Abschlussreflexionen, die ebenfalls im Kontext des Seminars als Studienleistung angefertigt werden, inhaltsanalytisch ausgewertet, um die Perspektive der Studierenden einzufangen, inwieweit die Seminarkonzeption als Ganze und die eingesetzten Reflexionsformate im Besonderen als hilfreich für den eigenen Professionalisierungsprozess erlebt wurden.

#### 2.4.5 Erste Erfahrungen und Ausblick

Erste Fallrekonstruktionen haben ein Problem der Passung verdeutlicht: zwischen der Logik des Supervisionsformats (wie Reflexion initiiert und was zum Gegenstand gemacht werden soll) und der Deutung und faktischen Nutzung (Umfunktionalisierung) des Formats seitens der Studierenden (Heinrich & Klenner, 2019). Es findet sich eine – nicht unbedingt bewusste – Ausweichbewegung der Studierenden, die das Reflexionsformat umdeuten als Raum, in dem Entlastung und Vergemeinschaftung erfahren werden sollen. Dieser Raum soll – und das ist wichtig – weder universitäres Seminar (und damit möglichst frei von Theorie) sein noch Schule (mit ihrer Hierarchie und allen damit verbundenen Einschränkungen). Bisweilen kippt die Interaktionslogik aufseiten der Studierenden sogar in eine Art Stammtischlogik, die den Wunsch offenbart, „einfach mal frei reden“ und „seine Meinung sagen“ zu können – und sich hierüber zu solidarisieren und das Verständnis der anderen zu erfahren. Demzufolge knüpfen die Studierenden nicht an die Logik des Reflexionsformats, wie sie durch die Supervisor\_innen an sie herangetragen wird, an. Als Fazit nach der wissenschaftlichen Begleitung der ersten drei Durchgänge lässt sich vielmehr festhalten, dass professionstheoretische Fragestellungen in den Erzählungen der Studierenden zwar immer präsent sind – dass die „klassisch“ supervisorische Fallarbeit jedoch eine Überforderung darstellt, da sie nicht an bewusst zugänglichen Professionalitätsvorstellungen oder gar einem professionellen Habitus ansetzen kann. Darüber hinaus steht sie der Bedürfnislage der Studierenden sogar zum Teil diametral entgegen, denen es offenkundig viel mehr um Stabilisierung, Vergemeinschaftung und Entlastung geht – und nicht um einen intensiven selbstreflexiven Prozess, der potenziell immer auch Irritation und Unsicherheit auslösen kann.

Dementsprechend gilt es, das Reflexionsformat für folgende Durchgänge kontextsensibel anzupassen und dem noch rudimentär ausgeprägten Rollen- und Professionsverständnis eher „zuzuarbeiten“, als es kritisch-reflexiv einzuholen. Derzeit reagieren wir hierauf, indem wir verschiedene konzeptionelle Änderungen erproben, bei denen der Anteil der Fallarbeit reduziert und um methodische (d.h. stärker strukturierte) Ansätze

zur Berufsrollenreflexion und Biografiearbeit ergänzt wird, womit erste positive Erfahrungen gemacht wurden. Zu den konkret eingesetzten methodischen Inputs (Arbeit mit dem Rollen-Set bzw. der eigenen Biografie) wurden in diesem Zusammenhang auch Arbeitsmaterialien entwickelt (Roth-Vormann & Klenner, 2019a, 2019b).

Als Ausblick lässt sich gleichzeitig festhalten, dass Supervision als Reflexionsformat, das eine gefestigte professionelle Identität bzw. einen professionellen Habitus bereits voraussetzt, als Professionalisierungsimpuls eher in der „Dritten Phase“, also der Lehrerfortbildung, sinnvoll zu verorten wäre. Denn Rekonstruktionen zu einem pädagogischen Fallarbeitsangebot für Referendar\_innen (das von der Strukturlogik vergleichbar ist mit dem hier eingesetzten Supervisionsformat) zeigen, dass auch Referendar\_innen noch zu sehr „mit sich beschäftigt“ sind und kaum ihre Schüler\_innen im Blick haben (Dietrich, 2014).

## 2.5 Lehrer\_innengesundheit – ein ressourcenorientiertes Seminarkonzept

Angelehnt an das salutogenetische Gesundheitsmodell (Antonovsky, 1979) wird zur Erhaltung bzw. Förderung der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit von (angehenden) Lehrkräften ein konstruktiver Umgang mit beruflichen Anforderungen angestrebt. Ressourcen und Resilienzfaktoren – zentrale Konzepte der aktuellen psychologischen und pädagogischen Forschung – können Krankheit und Gesundheit als Ergebnis eines wechselseitigen Balanceaktes zwischen individuellen Schutzfaktoren und Belastungsbedingungen determinieren (Döring-Seipel & Dauber, 2010). Die Sensibilisierung für und (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Belastungs- und Beanspruchungserleben im Lehrer\_innenberuf sowie den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen können und sollten in der berufsbioграфischen Phase der universitären Ausbildung thematisiert werden und tragen bereits an dieser Stelle zur individuellen Professionalisierung bei (Biederbeck, Boecker, Kreische & Rothland, 2016).

### 2.5.1 Rahmenbedingungen

Das Seminarkonzept „Lehrer\_innengesundheit“ (Kindsvater, 2018a) konstruiert in sechs Bausteinen, über kognitiv vermitteltes Grundlagenwissen, eine ressourcielle Auseinandersetzung mit den beruflichen Rahmenbedingungen an Schulen und individuellen Bewältigungspotenzialen der Teilnehmenden. Das Gesamtkonzept wird auf dem Boden einer humanistischen, transaktional-systemischen und kommunikationstheoretischen Ausrichtung ausgesät und erntet hieraus wichtige Elemente zur Begegnung mit individuellen Erlebens- und Bearbeitungsmechanismen der Studierenden.

Um Reflexionsräume und die dabei unumgängliche entstehende Arbeit mit emotionalen Aspekten für Studierende schaffen zu können, ist ein unterstützendes Gerüst erforderlich, das zunächst auf einer positiven wertschätzenden, authentischen und empathischen Grundhaltung der Seminarleitung, angelehnt an Carl Rogers, basiert. Individuelle Erfahrungen, Bewertungen und das eigene Selbstkonzept der Studierenden erfahren Akzeptanz seitens der Leitung und können somit frei von Bewertung kommuniziert werden. In diesem gestalteten Schutzraum können die Impulse zur Reflexion mittels verschiedener methodischer Zugänge, wie angeleitete schriftliche Reflexionsübungen, kollegiale Bearbeitung von (eigenen) Fällen, theoretische Grundlagentexte sowie Übungen zur (Selbst-)Reflexion in (Klein-)Gruppen, angeregt werden. Ein Begleitheft (Kindsvater, 2018b) zu dem Seminar verdichtet diese einzelnen Impulse zu einer unterstützenden Gesamtheit und dient als Grundlage für die Seminarinhalte. Die Studierenden werden angeleitet, einzelne Texte und Übungen zu Hause vorzubereiten und die Inhalte der sechs Bausteine in den Sitzungen zu vertiefen.

Beginnend mit einer Einführung und einem Überblick zu theoretischen und forschungsbasierenden Grundlagen zur Lehrer\_innenbelastung und -gesundheit (Bau-

stein 1), werden die situationszentrierten und personenzentrierten Ansätze in den Bausteinen 2 und 3 erarbeitet und in einem transaktionalen Modell nach Rudow (1994; modifiziert von van Dick, 2006) verknüpft, bevor das Konzept in dem ressourcenorientierten Ansatz mit dem Schwerpunkt auf sozialen und personalen Ressourcen (Baustein 4) mündet. So reflektieren beispielsweise die Studierenden in der Sitzung 4 des Bausteines 2 die aktuellen Rollen, die sie in ihrem Leben einnehmen, und die damit verknüpften Erwartungen und Aufgaben sowie diejenigen als zukünftige Lehrkraft (Kinds Vater, 2018b).

Soziale Ressourcen, konkret erfahrbar durch die Einübung sozialer Unterstützungsformen wie angeleitete Gruppenreflexionen bzw. -beratung, sind wiederkehrende Elemente jeder Seminarsitzung. Die Thematisierung subjektiver Bewältigungspotenziale wird in diese Strukturen eingebaut, setzt aber zunächst eine individuelle introspektive Auseinandersetzung mittels des Begleitheftes voraus. Das Herzstück des Konzeptes „Unterrichtsbezogene Herausforderungen“ im Baustein 5 hebt die Kernaufgabe des Unterrichts von Lehrkräften hervor und fokussiert die Schüler\_innenschaft und damit einhergehenden Herausforderungen. Die Attribuierung von Schüler\_innen als „schwierig“, „störend“, „aufsässig“ und die Benennung des Schüler\_innenverhaltens als größten schulischen Belastungsfaktor berufstätiger Lehrer\_innen in einer Vielzahl der Studien (vgl. die Übersichtsarbeit von Krause, Dorsemagen & Baeriswyl, 2013) decken eine Misere auf, die es aufzugreifen gilt. Kritisches Hinterfragen der genannten Etikettierungen leitet die (Selbst-)Reflexion individueller Bewertungsschemata sowie die Auswirkungen auf den Unterricht, insbesondere Unterrichtsqualität, ein. Kommunikationspsychologisches Basiswissen (vgl. Schulz von Thun, 2006) und Erkenntnisse der Resilienz- und Widerstandsfähigkeitsforschung (Wustmann, 2007; Bernhard 2008) zielen auf Unterrichts- und Erziehungskompetenzen, um die Motivation (angehender) Lehrer\_innen für das Anbieten eines Unterrichtes anzuregen, welcher in einem wertschätzenden, schülerorientierten und -zentrierten Lernklima stattfindet. Der letzte Baustein „Meine Zukunft als Lehrer\_in“ dient der Integration der einzelnen Bausteine zu einem gesamten, für den einzelnen Studierenden persönlichen Modell der „Lehrer\_ingesundheit“ und endet in einem reflexiven Brief, der an die eigene Lehrer\_inpersönlichkeit adressiert ist. Der ritualisierte Ein- und Ausstieg des Seminars mit Übungen zur Achtsamkeit (Kaltwasser, 2010) sowie Wahrnehmung und Äußerungen von Gefühlen bzw. Befindlichkeiten nach der Themenzentrierten Interaktion (TZI; Klemmer, 2006) ergänzen die Rahmenbedingungen und sensibilisieren für innere Prozesse der Teilnehmer\_innen, die unabhängig von anderen Personen aufmerksam betrachtet werden können. Die einzelnen Sitzungen werden nach folgendem Muster durchgeführt, wobei die Punkte 3 bis 5 variiert werden können:

- *Begrüßung mit zusammenfassendem Rückblick* der vergangenen Sitzung
- *Blitzlicht, Rundgang oder Achtsamkeitsübung* zur Einleitung reflexiver Prozesse
- *Übung oder Gruppenarbeit* zu den Texten bzw. Reflexionsübungen im Beiheft
- *Impulsvortrag und/oder Zusammenfassung* der Gruppenarbeit im Plenum
- *Gruppenreflexion bzw. -beratung* zu einem eigenen oder fremden Fall
- *Abschied und Ausblick* auf die kommende Sitzung und Vorbereitung

### 2.5.2 Professionalisierungsverständnis

Der Beruf einer Lehrkraft, verstanden „als systematisches Projekt lebenslangen Lernens“ (Stelmaszyk, 2009, S. 425), und „seine „Professionalität“ [...] ist zuallererst ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2007, S. 22). Die übereinstimmende Auszeichnung von spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreicher Lehrkräfte scheint nach aktuellem Forschungsstand nicht möglich; vielmehr ist die Berufsbiografie eingebettet in den persönlichen Lebenslauf und sollte stets kombiniert analysiert werden. Insbesondere die Verarbeitung von beruflichen, vor allem belastenden, Erfahrungen ist „nicht allein eine Sache der Person, sondern hängt auch vom Zustand des beruflichen

und privaten Umfeldes ab“ (Terhart, 2007, S. 22). Befunde zur ansteigenden Quote psychischer und psychosomatischer Erkrankungen bei sich im Dienst befindlichen Lehrkräften (Döring-Seipel & Dauber, 2010) und die Ergebnisse nach Schaarschmidt (2005) zum Beanspruchungserleben im Beruf, wonach 59 Prozent der Lehrkräfte Risikomustern angehören, lassen auf Konsequenzen schließen, die nach Terhart (2007) „ein *reflektiertes Verhältnis zu sich selbst* im Umgang mit den Gefährdungen und Versuchungen seines Berufes“ (S. 24; Hervorh. i.O.) erforderlich machen.

### 2.5.3 Reflexionsformat und Reflexionsanlass

Die konzeptionelle Gestaltung des Seminars verbindet eigene Erfahrungen der Studierenden aus Praktika im Rahmen der universitären Ausbildung und schriftliche Reflexionsübungen, Fallarbeit, ritualisierte Übungen und Gruppenreflexion zu einer Gesamtheit an Methoden, über die Reflexionsprozesse angestoßen und eine Auswahl an von Studierenden individuell bevorzugten Zugängen ermöglicht werden können. Die Kombination von selbstständigen, durch den/die einzelne\_n Teilnehmer\_in durchgeführten Maßnahmen (Begleitheft) mit der Initiierung des systematischen Austausches mit den Kommiliton\_innen im Seminar möchte der Begrenzung der Reichweite der Selbstreflexion durch die Bereicherung der Perspektivenvielfalt durch die Gruppenarbeit begegnen (Biederbeck et al., 2016). Zu dem gewählten Methodenpool im Reflexionsspektrum zählen, neben der Introspektion, die Arbeit mit Portfolios sowie kollegiale Gruppenreflexion, die anschließend näher erläutert werden.

*Selbstreflexion (Introspektion)*: Die „bewusste Wahrnehmung, Beschreibung und Analyse des eigenen Erlebens und Verhaltens“ (Biederbeck et al., 2016, S. 143) wird in diesem Konzept hauptsächlich im Rahmen des Belastungs- und Beanspruchungserlebens sowie von Bewältigungsstrategien stimuliert. Selbstwirksamkeit, eine Schlüsselqualifikation für die Erhaltung bzw. Förderung der Gesundheit als personaler Ressource (Döring-Seipel & Dauber, 2010) sowie Persönlichkeitsentwicklung, benötigt genau diese Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion als Grundlage (Kaltwasser, 2010), welche als schriftliche Übungen im Begleitheft und in den Gruppenphasen realisiert werden.

*Portfolio/Begleitheft (Kindsvater, 2018b)*: Das Begleitheft für Studierende greift Elemente der Portfolio-Arbeit auf und setzt Impulse zur schriftlichen, dokumentarischen Selbstreflexion, welche auf theoretischen und forschungsorientierten Grundlagentexten sowie angeleiteten Übungen basieren (Kriecke & Reich, 2016; [http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio\\_praxisstudien/praxisstudien](http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/portfolio_praxisstudien/praxisstudien)). Zum Beispiel verknüpfen die Studierenden in der Sitzung 8 des Bausteines 4 das transaktionale Stressmodell (van Dick, 2006) mit dem Grundlagentext zur Gesundheit von Lehrer\_innen von Döring-Seipel & Dauber (2010), um sich anschließend mit den eigenen Ressourcen auseinanderzusetzen (siehe Online-Supplement 2, S. 41–47).

*Reflexionsgruppe*: Der Austausch über die Vielfalt an Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern sowie Bewältigungsstrategien ermöglicht einen sozialen Vergleich, der bestenfalls „wichtige Bezugspunkte für das eigene Selbst“ (Biederbeck et al., 2016, S. 145) liefert. In der Konstellation einer Dreier-Gruppe mit den wechselnden Rollen „Ratsuchende\_r“, „Berater\_in“ und „Beobachter\_in“ werden eigene Reaktionen auf Situationen mittels der Fallarbeit generiert, analysiert, miteinander verglichen und potenzielle Diskrepanzen aufgedeckt bzw. das Repertoire an Bewältigungsmöglichkeiten ausgedehnt (Biederbeck et al., 2016,). Die zentrale Unterstützungsquelle der Kommiliton\_innen wird nach einem strukturierten Ablauf ausgeschöpft (in Anlehnung an Biederbeck et al., 2016, S. 148).

Arbeiten und „Lernen an fremden Fällen als Ersatz oder Ergänzung oder als Vorübung usw. für das Reflektieren soeben selbst gehaltenen Unterrichts“ (Beck, Helsper, Heuer,

Stelmaszyk & Ullrich, 2013, S. 16) kann in einer Interpretationsgruppe einen ausreichenden Raum „für die Thematisierung der eigenen impliziten Praxisvorstellung“ (Beck et al., 2013, S. 17) ermöglichen.

Bewertungsmuster von Lehrkräften, die größtenteils unbewusst wirken und beispielsweise zu Vorverurteilungen von Schüler\_innen mit darauf ausgerichteten Handlungen führen, lassen sich durch das verfügbare Potenzial zur (Selbst)Reflexion bewusst aufdecken (Trager, 2012). Im Zentrum steht die Frage, wie wertschätzende Kommunikationen im Unterricht etabliert und gelebt, Schüler\_innenverhalten nicht mehr als „Bedrohung“ erlebt und die berufliche Situation den eigenen Ressourcen entsprechend gestaltet werden können. Das Seminar erhebt dabei nicht den Anspruch, Analysen und Beurteilungen über die Persönlichkeit der Studierenden machen zu können, und ist insbesondere keine Therapie, sondern hat zum Ziel, aktives Wissen zum Thema Belastungs- und Beanspruchungserleben zu generieren und damit Impulse für Reflexionsanlässe und zur Ausbildung von Kompetenzen zu geben.

#### 2.5.4 Wissenschaftliche Begleitung

In einer vorgeschalteten Fragebogenerhebung an der Universität Bielefeld wurden Lehramtsstudierende nach der orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion (OPSE) im Bachelorstudiengang und nach dem Praxissemester (Bestandteil eines berufsfeldbezogenes Studienjahres mit dazugehörigem Modul zur Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters) im Masterstudiengang zum Belastungserleben in den Praxisphasen, zur Präsenz des Themas Lehrer\_innenbelastung im Studium, zu Selbsteinschätzung und Erwartungen an den Lehrer\_innenberuf sowie Coping-Strategien befragt (Herde, 2018). Diese Ergebnisse der Befragungen flossen in die Gestaltung des Seminarkonzeptes ein und wurden durch Befunde der aktuellen Forschungslage (z.B. nach Schaarschmidt, 2005; Döring-Seipel & Dauber, 2010) ergänzt. Erste Hinweise auf die Präsenz des Belastungserlebens zeigten sich bereits im Bachelorstudiengang und wurden vermehrt nach dem Absolvieren des Praxissemesters berichtet. Diese Ergebnisse lassen eine intensivere Konfrontation, sei es aktiv oder bei tätigen Lehrkräften beobachtend, mit belastenden Situationen in dieser Praxisphase erahnen und begründen die Etablierung des Seminars in das Modul zur Vorbereitung auf eben diese praktischen Erfahrungen, um für reflexive Auseinandersetzung zu sensibilisieren. Entsprechend den aktuellen Forschungsergebnissen wird das „Schülerverhalten“ als größter Belastungsfaktor angegeben, daneben die eigene „Überforderung/Unsicherheit“ sowie „eigener Unterricht“. Eine bevorzugte Copingstrategie im Praxissemester ist der Austausch mit Kommiliton\_innen, Freund\_innen, Familienmitgliedern oder Partner\_in.

Die Durchführung des Seminars erfolgte im Wintersemester 2018/2019, eingebettet in das Seminar Lehrer\_innenhandeln des Moduls VRPS-Vorbereitung und Reflexion des Praxissemesters an der Universität Bielefeld (Modulhandbuch Bildungswissenschaften, Master, 2018), parallel begleitet durch evaluative Forschungsmethoden. Aufgrund der Stellensituation des Projektes wurde die zuvor angedachte Pre-Post-Fragebogenerhebung der Lehramtsstudierenden aller Schulformen begrenzt auf den standardförmigen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster-Fragebogen (AVEM; Schaarschmidt & Fischer, 2008). Das mehrdimensionale persönlichkeitsdiagnostische Verfahren ermöglicht Angaben über gesundheitsförderliche bzw. -gefährdende Erlebens- und Verhaltensweisen im Arbeitskontext der Studierenden und wird in vier Referenzmustern ausgedrückt (Gesundheits- und Schonungstyp, Risikotyp A und Risikotyp B). Reflexionsprozesse der Studierenden, aufgeführt in einem (selbst)reflexiven Brief an ihre eigene Lehrkraftpersönlichkeit am Ende des Seminars, konnten in Orientierung an der Vorgehensweise einer inhaltlichen Strukturierung (vgl. Mayring, 2015, S. 103) ausgewertet und mittels einer induktiven Kategorienbildung systematisiert werden. Zusätzlich wurde

mit den Teilnehmer\_innen zur Evaluierung und Optimierung des Seminars und der Reflexionsmethoden des Beiheftes eine leitfadengestützte, offene Abschlussbefragung durchgeführt (Wotschel, 2019).

### 2.5.5 Ausblick und erste Erfahrungen

Eine Erprobung des Seminarkonzeptes mit 15 Studierenden (n=15) lieferte erste Ergebnisse zu den AVEM-Mustern (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Ein Großteil der Studierenden (46,67%) wies eine Tendenz zu dem Gesundheitsmuster G auf. Dem Schonungsmuster S konnten 20 Prozent zugewiesen werden. 6,67 Prozent der Befragten gaben eine überwiegende Tendenz zu dem Risikomuster A (überhöhtes Engagement) sowie 26,67 Prozent zu dem Risikomuster B (hohe Resignationstendenz) an. Die Musterkonstellationen erinnern an die Ergebnisse der Potsdamer Studie nach Schaarschmidt (2005) und geben Hinweise auf die höhere Ausprägung der bedenklichen Muster, können aber aufgrund der geringen Fallzahl nur bedingt verallgemeinert werden.

Die inhaltliche Strukturierung und die induktive Kategorienbildung des (selbst)reflexiven Briefes an die eigene Lehrerpersönlichkeit ergaben insgesamt neun Kategorien, die der Selbstreflexion als Methode eine zentrale Bedeutung zuschreiben. Viele Aussagen konnten den Kategorien „Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Differenz zwischen Beruf und Alltag“, „Vereinbarung der eigenen Leistung und Leistungserwartung“ sowie „Wiederkehrende Reflexion des beruflichen und lebensalltäglichen Verhaltens“ zugeordnet werden und decken die Auseinandersetzung mit einem wichtigen Balanceakt zwischen Berufs- und Privatleben auf. Bei der offenen Abschlussbefragung mit fünf teilnehmenden Studierenden (n=5) wurden insbesondere die „persönliche Atmosphäre“ des Seminars und die Auseinandersetzung mit den eigenen Rollen und Erwartungen sowie den Modellen zur Stressentstehung hervorgehoben, die auf wissenschaftlichem Hintergrund erarbeitet wurden. Die Ergebnisse signalisieren ein Entwicklungspotenzial gesundheitserhaltender und -förderlicher Ressourcen und Kompetenzen für Studierende, die sowohl gesunde als auch riskante Muster aufweisen und die bereits in der Ausbildung entwickelt werden können. Es gilt, die gewonnenen Ergebnisse in weiteren Lehrveranstaltungen konzeptionell einzupflegen und systematisch zu reevaluierten (Wotschel, 2019).

## 3 Synoptische Darstellung

Die synoptische Darstellung auf der folgenden Seite (s. Tabelle 2) fasst die oben im Detail vorgestellten Angebote zur Praxisreflexion in den unterschiedlichen Praxisphasen zusammen.

Aus der Synopse geht hervor, dass sich die innovativen Formate der Praxisreflexion, wie wir sie im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung aufgesetzt haben, vor allem in der Bachelorphase bündeln. Am Standort Bielefeld ist die von den Bildungswissenschaften verantwortete Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion auch außerhalb des BI:Train-Angebots stark koordiniert und zwischen den Akteuren der Fakultät und der Schulen abgestimmt; z.B. werden die Studierenden im Praktikum von Lehrer\_innen begleitet, die mit Vertreter\_innen unserer Universität gemeinsam Kriterien für die (unbenotete) Leistungserbringung erarbeitet haben. In der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie herrscht an unserem Standort insgesamt ein noch weitaus größeres Angebot an Praktikumsformaten, das bislang nicht systematisiert worden ist. Unsere Angebote auch in dieser Praxisphase enden mit einer unbenoteten Leistungserbringung, wodurch befördert werden soll, dass keine „defensive Reflexion“ (s.o.; nach Häcker, 2004, 2017) von Seiten der Studierenden durchgeführt wird. Das Praxissemester hingegen wird benotet, allerdings nicht das spezielle Seminar zur Lehrer\_innengesundheit und Lehrer\_innenpersönlichkeit.



Tabelle 2: Übersicht über die Angebote des Clusters 1

	BI:Train	Schule für alle	Tor 6	Tabula	Lehrer_innengesundheit
Praxisphase / Studienphase	OPSE / Einführungsmodul Bachelor 1.–2. Semester	BPSt / Bachelor 5.–6. Semester	BPSt / Bachelor 5.–6. Semester	BPSt / Bachelor 5.–6. Semester	PS / Master 1.–2. Semester
Schlagworte / Merkmale	allgemeinbildende Schulen / Hospitationen	schulisch und außerschulisch / Grundschüler_innen in benachteiligten Lern- und/oder Lebenswelten / Einzelfallarbeit	Berufskolleg im Übergangsbereich / Jugendliche mit Fluchterfahrung / Individualbetreuung	schulisch und außerschulisch / Schüler_innen in benachteiligten Lebenswelten / Kleingruppenbetreuung	allgemeinbildende Schulen / Vorbereitung PS / Lehrerpersönlichkeit und Lehrerhandeln
Zielgruppe	Sekundarstufen I+II	Primarstufe	alle Lehrämter	alle Lehrämter	alle Lehrämter
Dauer	1 Semester	2 Semester	Blockpraktikum	1 Semester	1 Semester
Professionalisierungsverständnis	kompetenzorientiert / berufsbiografisch	berufsbiografisch	strukturtheoretisch	strukturtheoretisch	Persönlichkeitsansatz
Reflexionsanlass	konkrete Praxiserfahrungen / Bildungsbiografie / Berufswahlmotive / Vorannahmen über den Lehrer_innenberuf	konkrete Praxiserfahrungen	konkrete Praxiserfahrungen	konkrete Praxiserfahrungen / Habitusanalyse und Transformationsprozesse	zurückliegende Praxiserfahrungen / Berufswahlorientierung
Reflexionsformate	Portfolioarbeit / Peer-Beratung	Seminargespräche / Peer-Beratung	Gruppensupervision / Fallarbeit / Dichte Beschreibungen	Seminargespräche / Dichte Beschreibungen	Seminargespräche / Portfolioarbeit

*Anmerkung.* Die Abkürzung OPSE steht hierbei für Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion, die Abkürzung BPST für Berufsfeldbezogene Praxisstudie und die Abkürzung PS für das Praxissemester bzw. das Praxisjahr mit Vorbereitung, Begleitung und Reflexion bzw. anschließender Prüfungsphase (siehe Schulministerium NRW, 2016, LZV, §7–9).

Aus der Synopse geht weiterhin hervor, dass wir uns mit unseren Angeboten grundsätzlich (auch empirisch) in einem eher qualitativen Paradigma bewegen, in dem ausgehend von konkreten oder zurückliegenden Praxiserfahrungen ein (fallbasiertes) Verstehen der sich verändernden Lehrer\_innenrolle bzw. der angestrebten Profession der Studierenden durch verschiedene Verfahren der Reflexion angebahnt werden soll und die Studierenden zumindest die Möglichkeit erhalten, unterschiedliche Formen der Reflexion zu unterschiedlichen Anlässen kennenzulernen, womit die Hoffnung verbunden ist, dass sie in ihrem späteren beruflichen Werdegang leichter entscheiden können, welcher Ansatz in welcher Situation „zu ihnen passt“.

Die übrigen Rahmenbedingungen differieren unterschiedlich stark. Was den zeitlichen Rahmen betrifft, so ist dieser durch die zugrundeliegenden Gesetze und Verordnungen reguliert; in der konkreten Ausgestaltung haben wir auf Grundlage bisheriger Erfahrungen versucht, die Ausgestaltung einzelner Angebote dynamisch auf die Bedarfe der Akteur\_innen abzustimmen (z.B. bei »Schule für alle« und bei Tor 6). Die Angebote sind z.T. aus bereits vorher bestehenden Formaten hervorgegangen bzw. haben sich aus bestehenden Kooperationen heraus entwickelt und institutionalisiert, was zu spezifischen Zuschnitten hinsichtlich der Zielgruppen geführt hat.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Bi<sup>professional</sup> und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung haben uns an unserem Standort die Möglichkeit eröffnet, inhaltlich und ressourciell unterstützt unterschiedliche innovative Formate der kritisch-reflexiven Praxisorientierung aufzulegen, zu erproben und gegenwärtig auch zu evaluieren. Wir können an dieser Stelle einerseits festhalten, dass wir das Ziel, den Studierenden ein differenziertes Angebot an Praxisreflexion zu unterbreiten, nominell gesehen erreicht haben. Andererseits geht dieses Angebot mit einer Reihe von Einschränkungen einher, und es zeichnen sich diverse Entwicklungsperspektiven ab, die im Folgenden abschließend gebündelt unter zwei Gesichtspunkten skizziert werden sollen:

*Nutzung und Wirksamkeit:* Mit dem von uns aufgelegten Angebot, das freilich nur einen Teil des diversifizierten Gesamtangebots an lehramtsrelevanten Praxisphasen an unserem Standort ausmacht, erreichen wir erstens nur einen Bruchteil der insgesamt ca. 4.500 Lehramtsstudierenden (vgl. Universität Bielefeld, 2017, S. 18), und es ist bislang kaum zu steuern, welche Studierenden wir erreichen. Dies kann dazu führen, dass bestimmte Studierende mehrere unserer Angebote wahrnehmen und die meisten Studierenden keines der Angebote. Zweitens ist nicht auszuschließen, dass aufgrund des Kurswahlverhaltens der Studierenden, das weitestgehend auf Prozessen der Selbstselektion beruht, insgesamt eine adverse Selektion stattfindet, in der einerseits die Studierenden die unterbreiteten Angebote in einem doppelten Sinne nicht wahrnehmen: Ihnen ist nicht bekannt, dass diese Angebote bestehen (wobei wir hier in einigen Fällen regelrechte Werbemaßnahmen durchführen), und deren prospektiver Nutzen erscheint im Vergleich zum Aufwand (gesetzt, man nimmt an, dass Praktikumsformate außerhalb des hier beschriebenen Spektrums weniger aufwendig seien, weil sie eher das „Standardprogramm“ abbildeten) als zu hoch.

Bezüglich der Wirksamkeit unserer Angebote liegen, wie oben verdeutlicht, bislang Erkenntnisse in Form von Einzelevaluationen und Erfahrungsberichten der Lehrenden und Studierenden vor, die nun sukzessive publiziert werden und Eingang in die weitere Forschung und Entwicklung der Angebote nehmen. Mit fortschreitender Projektlaufzeit in der zweiten Förderphase ist zu erwarten, dass sich einzelne Befunde verdichten lassen, weswegen die Ausrichtung der einzelnen Maßnahmen in dieser Phase auch daraufhin restrukturiert wird. Insgesamt ist in Hinblick auf die Wirkung von Schulpraktika festzustellen, dass die im Wesentlichen auf Selbst- und Fremdeinschätzungen der Studierenden

sowie seltener auf Kompetenzmessung beruhenden empirischen Befunde nach einer Praxisphase tendenziell positiv auffallen, v.a. wenn es um das eigene Unterrichten geht (Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher & Dörr, 2011; Gröschner & Seidel, 2012; Bach, 2013; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Arnold et al., 2014; Besa & Büdcher, 2014; König, Rothland, Tachtsoglou & Klemenz, 2016; König & Rothland, 2018). Mit zunehmender Distanzierung hingegen scheint sich eine kritischere Haltung zu durchlaufenen Praxisphasen zu entwickeln, und andere Elemente, z.B. Fallstudien oder kleinere studentische Forschungsarbeiten wie Studienprojekte im Praxissemester, gewinnen an Bedeutung (Köker & Störtländer, 2017). Dies ist für unsere Angebote insofern relevant, als dass sie explizit keine (eigene) unterrichtliche Praxis fokussieren, sondern stärker Aspekte in den Blick nehmen, die zur antinomischen Struktur des Lehrer\_innenberufes bzw. grundsätzlicher noch des pädagogischen Handelns (Helsper, 2004b) beitragen. Auf lange Sicht wäre es wünschenswert zu ermitteln, ob (die von uns angebotenen) Praktikums- und Reflexionsformate zu solchen Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen führen, die dabei unterstützend wirken, Schule und Unterricht für alle Beteiligten erfolgreich mitzugestalten – dies erscheint aus empirischer Perspektive aufgrund hochkomplexer Wirkungsketten und divergierender, wenn nicht inkommensurabler Zielvorstellungen in schulischen Prozessen als äußerst anspruchsvolles Unterfangen und stellt ein zu bearbeitendes Desiderat dar. Ein erster Schritt ist hier, das Verhältnis von Multiparadigmatik (Heinrich et al., 2019) als einer Grundannahme über die Beschaffenheit phasenübergreifender Lehrerbildung und Meta-Reflexivität (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019) als einer möglichen Bearbeitungsform zu klären. Ein weiteres Desiderat ergibt sich auf (hochschul-)didaktischer Seite mit Blick auf die spezifische pädagogische Beziehung in der Begleitung schulischer Praxisstudien, die sich zumeist in komplexen Akteurskonstellationen (Heinrich & Klewin, 2018) entwickeln und durchaus personengebunden zum Gelingen von Professionalisierungsprozessen beitragen können – dies sollte an anderer Stelle genauer reflektiert werden.

*Dissemination und Transfer:* Einhergehend mit dem Befund, dass die beschriebenen Angebote unterschiedlich von den Studierenden genutzt werden, stellen sich die Fragen, wie möglichst alle Lehramtsstudierenden und weitere Akteur\_innen von ihnen Kenntnis erlangen und wie sie bei Interesse zur Mitwirkung eingeladen werden können. Innerhalb unseres Hauses wird derzeit, neben der Verbesserung herkömmlicher Werbungsformate wie Infoveranstaltungen etc., über einen „Studienband Reflexion“ nachgedacht (ähnlich einem Spiralcurriculum: von Hentig & von der Groeben, 1995), bei dem z.B. im elektronischen Lehrkatalog unterschiedliche und idealerweise aufeinander aufbauende Formate der Praxisreflexion dezidiert ausgewiesen werden können, so dass Studierende einfach und gezielt nach ihnen suchen, Lehrende ihre Angebote einfach zuordnen und erweitern sowie schulische Akteur\_innen sich einen systematisierten Überblick verschaffen können. Die hierzu erforderlichen Abstimmungsprozesse zwischen allen neun lehrerbildenden Fakultäten, der Bielefelder School of Education und der beiden Zentren für schulpraktische Lehrer\_innenbildung (Kern- und Fachseminare, zweite Phase) haben begonnen, ebenso Initiativen zur Vernetzung mit Akteur\_innen des Fort- und Weiterbildungsbereiches der dritten Phase. Diese Maßnahmen wie auch die bestehende und fortgesetzte Vernetzung mit anderen (universitären) Standorten und Einrichtungen der Lehrer\_innenbildung sollen in dem neu gegründeten Zentrum für kritisch-reflexive Praxisorientierung gebündelt werden (vgl. <http://www.bised.uni-bielefeld.de/kritisch-reflexiv>).

Es zeichnet sich also ab, dass ausgehend von den hier skizzierten Angeboten und über sie hinaus ein hoher Bedarf an Struktur- und Organisationsentwicklung besteht, von dem nur – wie auch im Projektplan ausgewiesen – ein initialer Teil in der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geleistet werden kann und konnte. Die bisherige Arbeit an den und mit den hier vorgestellten Formaten kritisch-reflexiver Praxiserfah-

rung hat uns dabei nicht nur geholfen, innerhalb dieser Formate Evaluations- und Entwicklungsperspektiven zu identifizieren, sondern darüber hinaus ebenfalls dabei, im Gesamtkontext der Reflexion in Praxisphasen strukturelle Weichenstellungen anzugehen, hinsichtlich derer wir jetzt und in Zukunft sehr offen für Kooperationen aller Art sind, um eben diese Praxisphasen für alle Beteiligten erfolgreich zu gestalten.

## Literatur und Internetquellen

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping* (The Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series). San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., Maaz, K., Stanat, P., & Watermann, R. (2009). Schulkomposition oder Institution. Was zählt? Schulstrukturen und die Entstehung schulformspezifischer Entwicklungsverläufe. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101 (1), 33–46.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (2013). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: VS.
- Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernhard, A. (2008). Widerstandsfähigkeit/Leben in widersprüchlichen Welten. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule, Bd. 4: Fachliche und überfachliche Gestaltungsbereiche* (S. 243–254). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Biederbeck, I., Boecker, S., Kreische, T., & Rothland, M. (2016). Belastung und Beanspruchung im Praxissemester. In E. Jürgens (Hrsg.), *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion* (S. 138–150). Berlin: Cornelsen.
- Blömeke, S. (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.), *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem* (S. 253–271). Münster et al.: LIT.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion*. Münster: edition assemblage.

- Bolle, R. (2012). Portfolio und Bildung. Möglichkeiten einer akademischen Lehrerbildung. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2012* (S. 133–168). Barleben: Leipziger Universitätsverlag.
- Braun, A., Graßhoff, G., & Schweppe, C. (2011). *Sozialpädagogische Fallarbeit* (Studienbuch für soziale Berufe, Bd. 11). München: Reinhardt.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. d. Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2)
- Carlsburg, G.-B. v. (Hrsg.). (2005). *Bildungsreform als Lebensreform* (Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Bd. 13). Frankfurt a.M.: Lang.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_34)
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Czerwenka, K., & Nölle, K. (2000). Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 67–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- de Boer, H., & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (The Kappa Delta Pi Lecture Series). New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (2012). *How We Think*. Newburyport, MA: Dover Publications.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 1). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03525-9>
- Döring-Seipel, E., & Dauber, H. (2010). *Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund? Die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen*. Zugriff am 20.04.2018. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek13\\_DiffEBF/PHP/Doering-Seipel\\_Dauber\\_SALUTOa.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek13_DiffEBF/PHP/Doering-Seipel_Dauber_SALUTOa.pdf).
- Egloff, B. (2011). Praxisreflexion. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 211–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fatke, R. (2013). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.) (S. 159–171). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fraefel, U., & Seel, A. (Hrsg.). (2017). *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (Theorie). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goldmann, D. (2016). Bilanz zur Einführung von Bildungsstandards. Inkonsistenz oder Eigenlogik? *Lehren & Lernen*, 42 (11), 21–23.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel

- des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Gröschner, A., & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna) (S. 171–183). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9)
- Häcker, T. (2004). Mit Portfolios in Projekten expansiv lernen. In D. Krause & P. Eyerer (Hrsg.), *TheoPrax – Projektarbeit mit Ernstcharakter. Ein Handbuch für die Praxis der Aus- und Weiterbildung in Schule und Hochschule* (S. 212–227). Stuttgart: Fraunhofer-IRB.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen der Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T., & Rihm, T. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln. Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In G.-B. v. Carlsburg (Hrsg.), *Bildungsreform als Lebensreform* (S. 359–380). Frankfurt a.M.: Lang.
- Hänsel, D., & Kottmann, B. (2014). *Konzept des Projekts „Schule für alle“*, Universität Bielefeld. Zugriff am 20.06.2018. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/KonzeptpapierAugust2014.pdf>.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 87–98.
- Hascher, T., & Thonhauser, J. (2004). Die Entwicklung von Kompetenzen beurteilen. Ein gleichermaßen brisantes wie vernachlässigtes Thema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (1), 4–9.
- Hebenstein, A., Hinrichsen, M., Hummerich, M., & Meier, M. (2016). Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummerich, A. Hebenstein, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_1)
- Heinrich, M., & Kierchhoff, A. (2011). Schulentwicklungsmodell oder heimliche Schulstrukturreform? Überlegungen zur Zukunft von Kooperationsmodellen allgemein bildender und berufsbildender Schulen am Beispiel des „Neustädter Modells“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 103 (4), 349–361.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2019, im Erscheinen). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer\_innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Bd. 13) (S. 3–25). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1)

- Heinrich, M., & Krüger-Potratz, M. (2017). Editorial. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (3: Schwerpunktthema: Flucht und Bildung), 203–208.
- Heinrich, M., & Störtländer, J.C. (2018). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? In K.-H. Braun, F. Stübiger, H. Stübiger & W. Klafki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_9)
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Expertise Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich Schulische Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Valdorf, N., & Streblov, L. (2017). Reflektierte (Ausbildungs-)Praxis für „Reflektierte Praktiker\*innen“? In Ministerium für Schule und Bildung (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW*. Sonderausgabe von Schule NRW 04/2018. Tagungsdokumentation des NRW-Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017 (S. 28–29). Düsseldorf: MSB NRW.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2004a). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004b). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2)
- Helsper, W. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 268–288). Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. von, & Groeben, A. v.d. (1995). *Das Spiralcurriculum „Deutsch“ an der Bielefelder Laborschule. Erste Versuche zur Verwirklichung eines didaktischen Modells* (IMPULSE, Bd. 4; 2. Aufl.). Bielefeld: Laborschule.
- Herde, K. (2018). *Lehrergesundheit und schulische Belastung in der universitären Lehrerbildung*. Bielefeld: Universität.
- Herzog, W., & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hopperditzel, H., & Eberle, T. (unter Mitarbeit von E. Kiel, L. Haag, J. Kahlert & E. Steinherr) (2008). Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 8 (4), 30–36.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 13–37). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>

- Katzenbach, D. (2005). Zwischen Entlastung und Professionalisierung. Supervision mit ReferendarInnen für das Lehramt. *DDS – Die Deutsche Schule*, 97 (1), 49–64.
- Keller-Schneider, M. (2016). Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 155–172). Münster: Waxmann.
- Kerfin, S., & Pantaleeva, A. (2008). Praxisbezug im Lehramtsstudium. Ergebnisse einer Evaluation im Zentralinstitut für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (ZLL) der Technischen Universität München. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 91–110). Leipzig: Universitäts-Verlag.
- Kierchhoff, A., & Heinrich, M. (2013). Komplexitätserfassung statt Komplexitätsreduktion? Ein governanceanalytisches Programm zur Analyse des „Übergangssystems“ als „regionales Übergangsregime“. In M.S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt. Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 95–111). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19345-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19345-8_5)
- Kindsvater, L. (2018a). *Seminarkonzept Lehrer\_ingesundheit. Wissenschaftliche Maßnahme 4. Fallberatung in der aktiven Bewältigung schulischer Belastungssituationen*. Universität Bielefeld: Unveröffentlichtes Seminarkonzept.
- Kindsvater, L. (2018b). *Begleitheft zum Seminarkonzept Lehrer\_ingesundheit. Wissenschaftliche Maßnahme 4. Fallberatung in der aktiven Bewältigung schulischer Belastungssituationen*. Universität Bielefeld: Unveröffentlichtes Begleitheft.
- Kiper, H. (2003). „Fallverstehen“. Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrerhandeln. *PÄD – Forum*, 102–108.
- Klemmer, G. (2006). (Ent-)Störungen in Bildungsprozessen – mit TZI-Haltung und -Methode. In U. Sauer-Schiffer & M. Ziemons (Hrsg.), *In der Balance liegt die Chance. Themenzentrierte Interaktion in Bildung und Beratung*. Dokumentation des internationalen Austauschtreffens 2004 des Ruth Cohn Institute for TCI International in der Landvolkshochschule in Freckenhorst (S. 49–64). Münster Waxmann.
- Klenner, D. (2013). Objektiv-hermeneutische Strukturevaluation. Methodologische Überlegungen zur Anwendung der objektiven Hermeneutik in der qualitativen Evaluationsforschung. *Der Pädagogische Blick*, 21 (3), 187–200.
- Klenner, D. (2017). *Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen. Strukturevaluation eines ausgewählten Formats* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 12). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15864-4>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Zugriff am 13.01.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf).
- Köker, A., & Störtländer, J.C. (2017). Studentische Forschung im Praxissemester. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 359–371). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_23)
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice. Das Praxissemester auf*



- dem Prüfstand (S. 1–62). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1)
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., & Klemenz, S. (2016). Comparing the Change of Teaching Motivations among Preservice Teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do In-School Learning Opportunities Matter? *International Journal of Higher Education*, 5 (3), 91–103. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n3p91>
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 38). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košinár, J., Leineweber, S., & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Kottmann, B. (2007). Für den Umgang mit Heterogenität im Studium sensibilisieren. Das Bielefelder Projekt „Schule für alle“. *Pädagogik*, 59 (12), 30–35.
- Kottmann, B. (2014). „Schule für alle“ – ein Projekt zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 375–384). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_18)
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61–80). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_4)
- Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamentaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim et al.: Beltz.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6)
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ladel, S., Knopf, J., & Weinberger, A. (Hrsg.). (2018). *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18333-2>
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 149–163). Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12., überb. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- Modulhandbuch Bildungswissenschaften, Bachelor* (2017). Zugriff am: 20.06.2018. Verfügbar unter: [https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuchba\\_biwi\\_39338841.pdf](https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuchba_biwi_39338841.pdf).
- Modulhandbuch Bildungswissenschaften, Master* (2018). Zugriff am 20.06.2018. Verfügbar unter: [https://ekvv.unibielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch\\_ma\\_edu\\_biwi\\_45042335.pdf](https://ekvv.unibielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ma_edu_biwi_45042335.pdf).
- Möller, H., & Hegener, W. (1999). Supervision: Kunst oder Wissenschaft? *Freie Assoziation*, 2, 7–20.
- Moser, P., & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Neuweg, G.H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit* (S. 205–228). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10)
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–157). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Zugriff am 22.08.2019. Verfügbar unter: [https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf).
- Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie*. Frankfurt a.M.: Humanities Online.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 113–142). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_6)
- Pieper, C., & Kottmann, B. (2019a). Einblicke in Normalitätsvorstellungen von Lehramtsstudierenden – „Die Situation meines Förderkindes habe ich mit meiner eigenen verglichen und Mitleid gespürt“. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität, Bd. II: Lehren und Lernen* (S. 75–82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pieper, C., & Kottmann, B. (2019b). Kindliche Lebenswirklichkeiten aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden: „Ich verstehe jetzt, warum er so motiviert in der Schule ist!“. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 310–314). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7\\_50](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_50)
- Pieper, C., Kottmann, B., & Miller, S. (2018). Kritisch-reflexive Praxiserfahrungen in der Grundschule: das Projekt „Schule für alle“. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System, Wandel, Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 293–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Pieper, C., Kottmann, B., & Miller, S. (2020, eingereicht). Veränderungen professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Analyse von drei zeitlich variierenden Praxisphasen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*.
- Plato (1989). *Apologie des Sokrates. Griechisch/Deutsch*. Stuttgart: Reclam.
- Pörksen, U. (2011). *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prenzel, A. (2012). Erkunden und erfinden. Praxisforschung als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns mit Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 291–305). Weinheim: Beltz Juventa.
- Racherbäumer, K., & Liegmann, A. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In D. Flagmeyer & M. Rotermond (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation* (S. 123–142). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Reh, S. (2004). *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität*. Weinheim: Beltz.
- Reh, S., & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 107–124). Opladen: Leske + Budrich.
- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M., & Amrhein, B. (Hrsg.). (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln*. Münster: Waxmann.
- Rotering-Steinberg, S. (1992). Ein Modell kollegialer Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation* (S. 428–440). Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess.
- Roters, B. (2011). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019a). Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden. Arbeit mit dem Rollen-Set. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 30–38. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1539>
- Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019b). Biografiearbeit in der Lehrer\*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“ *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 53–59. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1542>
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern et al.: Huber.
- Sauer-Schiffer, U., & Ziemons, M. (Hrsg.). (2006). *In der Balance liegt die Chance. Themenzentrierte Interaktion in Bildung und Beratung*. Dokumentation des internationalen Austauschtreffens 2004 des Ruth Cohn Institute for TCI International in der Landvolkshochschule in Freckenhorst. Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. AVEM (Standardform), AVEM-44 (Kurzform). Manual*. London: Pearson.
- Schäfer, S., Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2012). Der Einsatz von Lerntagebüchern in der universitären Lehrerbildung. Welchen Effekt haben strukturierende Leitfragen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden? *Empirische Pädagogik*, 26 (4), 271–291.

- Schlag, S., & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schulministerium NRW (Nordrhein-Westfalen) (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (LABG)*. Düsseldorf: Ministerium.
- Schulministerium NRW (Nordrhein-Westfalen) (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (LZV)*. Düsseldorf: Ministerium.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen* (Beltz Weiterbildung: Training; 6. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20.
- Stelmaszyk, B. (2009). Die Bedeutung einer berufsbiographischen Perspektive für Erziehungswissenschaftler/innen — Eine Grundlegung von Professionalisierung durch Fallrekonstruktion und Fallarbeit. In W. Helsper, C. Hillbrandt & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven* (S. 423–433). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91812-9\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91812-9_23)
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? In *Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale – Wege und Werkzeuge* (Friedrich-Jahresheft) (S. 20–24). Seelze: Friedrich.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Neue Herausforderungen – gewandeltes Begriffsverständnis. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tietze, K.-O. (2007). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (2. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios*. Erlangen: Universitätsbibliothek der Universität Erlangen-Nürnberg. Zugriff am 16.01.2019. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/2277>
- Universität Bielefeld. (2017). *Daten.2017. Statistisches Jahrbuch der Universität Bielefeld*. Zugriff am 13.03.2019. Verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Organisation/Verwaltung/Dez\\_I/Controlling/Statistisches-Jahrbuch-2017\\_Web.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Organisation/Verwaltung/Dez_I/Controlling/Statistisches-Jahrbuch-2017_Web.pdf).
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (2. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut Hamburg.
- Wotschel, P. (2019). *Wissenschaftliche Maßnahme 4: Fallberatung in der aktiven Bewältigung schulischer Belastungssituationen*. Abschlussbericht. Universität Bielefeld: Unveröffentlichter Bericht.
- Wustmann, C. (2007). Resilienz. In W.E. Fthenakis, K. Gisbert, W. Griebel, H.-R. Kunze, R. Niesel & C. Wustmann, *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (Bildungsforschung, Bd. 16). Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Störtländer, J.C., Fiedler-Ebke, W., Jürgens, E., Kindsvater, L., Klenner, D., Pieper, C., & Valdorf, N. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Fünf Reflexionsangebote und ihre wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums an der Universität Bielefeld. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (2), 399–435. <https://doi.org/10.4119/hlz-2538>

### Online-Supplements:

- 1) Baustein 2
- 2) Baustein 4

Eingereicht: 09.05.2019 / Angenommen: 29.11.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** School Internships, Reflection, Professionalization. Five Seminars of Reflective Practice and their Evaluation

**Abstract:** The Cluster “Critical-Reflective Practices” is part of Bi<sup>professional</sup> at Bielefeld University within the nation-wide “Qualitätsoffensive Lehrerbildung”. It offers five different approaches to reflective practices during school internships in the Bachelor and Master studies of educational science in teacher training. The approaches aim at a strong connection between scientific practices and practices at schools. Students establish a continuous practice of reflection to support their professionalization. The Cluster offers different settings of in-school and school-connected internships and corresponding seminars with different types of reflective practice, ranging from systemic, solution-oriented approaches to supervisory-psychoanalytical methods and their scientific accompanying research. In the following paper, all five seminars are presented in detail and preliminary results of our experience and evaluation of the seminars and internships are discussed in the general discourse concerning reflection, professionalization and school internships.

**Keywords:** professionalization, school internship, teacher training

## Hochschuldidaktische Metadaten

**Fachwiss. Zugehörigkeit:** Erziehungswissenschaft

**Ausbildungsphase:** universitäre Praxisphasen: Bachelor- und Masterstudiengang

**Evaluation:** Erfahrungsberichte der einzelnen Maßnahmen werden dargestellt

**Schulformspezifik:** Grundschule sowie weiterführende Schulen

**Lernziel:** kritisch-reflexive Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in universitären Praxisphasen

**Lerninhalte:** universitäre Praxisphasen: Bachelor- und Masterstudiengang

**Oberthema:** Kritisch-reflexive Praxisorientierung

**Studentischer Beitrag:** nein

**Veranstaltungsart:** (Begleit-)Seminar

**Zielgruppe:** Studierende im Bachelor- und Masterstudiengang

**Zielgruppe, Umfang:** Seminargruppe

**Zeitlicher Umfang:** 1–2 Semester